Socialización escolar
Procesos, experiencias y trayectos

René Unda Lara / Liliana Mayer / Daniel Llanos Erazo

Universidad Politécnica Salesiana

René Unda Lara, Liliana Mayer
y Daniel Llanos Erazo
(Coordinadores)

SOCIALIZACIÓN ESCOLAR

Procesos, experiencias y trayectos

Liliana Mayer, Nadia Hakim Fernández, Verónica Millenaar, Claudia Jacinto, Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado, María Cristina Sánchez León, Camilo A. Ramírez López, Héctor Fabio Ospina, Julián Loaiza de la Pava, Cecilia Carrión, Marcos J. Luna, Andrea Bonvillani, Pedro Núñez, Denise Friedman, María V. Di Caudo, Silvia Grinberg, Mercedes Machado, Patricia Botero, René Unda Lara y Daniel Llanos Erazo

SOCIALIZACIÓN ESCOLAR

Procesos, experiencias y trayectos

CINDE

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

ABYA YALA
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

2015

SOCIALIZACIÓN ESCOLAR

Procesos, experiencias y trayectos

René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo (Coordinadores)

1ra edición: © Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

Área de Educación
CARRERA DE PEDAGOGÍA
Maestría en Política Social de la Niñez y Adolescencia
Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia
y Juventud, CINAJ. Grupo de trabajo "Juventudes, infancias:
políticas, culturas e instituciones sociales" CLACSO

CINDE: Fundación Centro Internacional de Educación y
Desarrollo Humano. Bogotá, Calle 93 No. 45 A 31 Barrio
La Castellana, PBX: (+57-1) 745 1717, Fax: (+57-1) 218 7598
Universidad de Manizales, Colombia

CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Estados Unidos 1168, Buenos Aires, Argentina,(54 11) 430 49145
(54 11) 430 49505
www.clacso.org.ar

Diagramación: Editorial Universitaria Abya Yala
Quito-Ecuador

ISBN UPS: 978-9978-10-209-1
ISBN CINDE Colombia: 978-958-8045-30-6

Impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito Ecuador
Impreso en Quito Ecuador, abril de 2015

Publicación arbitrada de CINDE y la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Prólogo 7

Introducción 13

Feminización y masculinización del espacio escolar. La necesidad del "hombre". Un análisis de las estrategias para la prevención de la conflictividad escolar en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires
Liliana Mayer 23

Volviendo a arrancar: la gestión del fracaso escolar en las interacciones cotidianas. Una aproximación etnográfica
Nadia Hakim Fernández 47

Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción
Verónica Millenaar y Claudia Jacinto 73

Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz
Sara Victoria Alvarado, Maria Camila Ospina-Alvarado y María Cristina Sánchez León 101

Socialización política y construcción de paz: una lectura en clave de educación popular
Julián Loaiza, Héctor Fabio Ospina y Camilo Andrés Ramírez-López 123

Escuela técnica y socialización política: la experiencia cotidiana en los espacios de taller como instancia de aprendizaje político
Cecilia Carrión, Marcos Javier Luna y Andrea Bonvillani 151

Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. Estudios de caso en cuatro modelos institucionales en la provincia de Buenos Aires, Argentina
Denise Fridman y Pedro Núñez 177

El Buen Vivir desde la voz de los niños. Aspectos sobre ciudadanía, socialización y educación
María Verónica Di Caudo 203

Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía
Silvia Grinberg, Mercedes Machado y Sofía Dafunchio 221

Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización
Patricia Botero Gómez 245

Prácticas de socialización escolar de niños/as indígenas y niños/as de sectores urbano-populares en el contexto de "rurbanización" y transición socio-estatal en Ecuador
René Unda Lara y Daniel Llanos Erazo 269

Autores 303

Prólogo

Presentar o mejor aún, identificar cuáles son los lugares de enunciación de los autores de la presente publicación no resulta ser un trabajo fácil cuando, justamente, la preocupación fundamental en cada uno de los trabajos aquí compilados ha sido *dejar-hablar* a sus protagonistas, no solamente a los autores. Queremos aquí comenzar justamente reflexionando a partir de las implicaciones éticas, y por supuesto políticas, que cabe considerar en la investigación social y de manera inevitable, en la presentación de resultados, avances y metodologías consolidadas.

Ser autor, para no ir tan lejos, puede significar para quienes intentamos acercarnos a la realidad con el espíritu de comprenderla e intervenirla con toda la leal apropiación, es tener autoridad para hacerlo. Ello implica que esta idea tendría que ir muy de la mano con haberse hecho parte de un agenciamiento social y político que nutre nuestra experiencia académica y disciplinar, como investigadores e intelectuales en sentido amplio. Queremos resaltar también la calidad y la solidez de cada uno de los trabajos que hacen parte de esta obra, un espíritu vital en donde la investigación se transforma en un ejercicio que motiva al actuante investigador a poner de sí en la comprensión de los otros, a conservar el rigor y la distancia en la apropiación de lo desconocido, de lo innovador, de lo actual, de lo que aparece con el único fin que quizá pueden tener los contextos sociales, culturales y políticos: constituirse en experiencia desde su emergencia.

Quizá haya que decir que justamente la experiencia de la investigación social deviene saber-ver para saber-decir; deviene también tra-

yectoria del saber-conocer al saber-comprender y movimiento continuo entre saber-deducir y saber-vivir. A partir de lo anterior presentamos una compilación que contribuye al fortalecimiento de alternativas de investigación social, política y cultural. Atender a todos y a cada uno de los trabajos aquí presentados es una tarea que, ilustrativa y claramente, se expresa en once propuestas, modos de acercarse al mundo, alternativas que desde la construcción de comunidad, desde ideas sobre lo colectivo y desde diversos modos de constituir las ciudadanías, permiten entrever sectores de la realidad latino e iberoamericana.

Y si hablamos de autoría y enunciación, no podemos dejar de reconocer y visibilizar las articulaciones de este libro con múltiples dinámicas y redes. Por un lado, la del Grupo de Trabajo CLACSO "Juventudes e Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales", que continúa el trabajo iniciado en 2007 y que ya dio numerosos frutos en libros, dossier de revistas, redes de posgrado, encuentros y seminarios internacionales, entre diversas iniciativas de investigación, formación e incidencia. Por otro, la del Programa Posdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, que comenzó en 2010 y por el cual ya pasaron más de 70 investigadores e intelectuales latinoamericanos y caribeños creando caminos alternativos, desplegando capacidades y potencias, y produciendo experiencias innovadoras para trabajar con, desde y para las infancias y juventudes de la región. Reconocemos que en estos y en otros espacios colectivos se alimentaron muchos de los trabajos que nutren este libro plural.

De esta manera, el papel político y ético del investigador –y en ello coinciden todos los trabajos que el lector encontrará en esta publicación– se erige fundamentalmente desde la experiencia de lo cotidiano, desde la experiencia que se traduce al poner de relieve el debate entre subjetividad y/o procesos de subjetivación y ley, norma o derecho, cuestión que en definitiva motiva las preguntas por la escuela, la formación y los diversos procesos de educación en los procesos de paz, de resolución de conflictos y, para no ir tan lejos, en la manera cómo los niños, niñas y jóvenes resuelven los asuntos y producen devenires de un mundo que se manifiesta como mundo de la vida, para usar la expresión husserliana.

En este sentido, todos los esfuerzos aquí reunidos se traducen en una sana inmersión en el mundo que acontece; nombrándolo, adscribiéndolo, describiéndolo y movilizándolo en categorías de análisis que no solamente funcionan como estructuras metodológicas, sino como modos alternativos de entender lo que pasa en los niños, niñas y jóvenes que comparten con nosotros lo que se puede denominar "vida contemporánea". Indagar por la escuela, por la capacidad de agencia que tiene que ver con los profundos deseos de hacer parte de una sociedad. Incluso, atender a preguntas desde lo profundo de la segregación, la marginación y la desigualdad, ya constituye un esfuerzo demandante y necesario por desplazar discursos y posturas tradicionales y positivos, para instalar una reflexión de tipo particular, situada, singular, alterna.

Sin duda, todos y cada uno de los trabajos contienen una matiz singular. Nuestra inquietud es hallar lo común en ellos, lo que no ha sido tarea complicada, y con esto queremos invitar al lector a emprender el ejercicio del que hablamos. Todos los trabajos establecen una necesidad apremiante en nuestra sociedad contemporánea: tratar de esquematizar la experiencia de niños, niñas y jóvenes desde distintos *lugares* o *espacios* de agenciamiento y enunciación, lugares que pueden ser llamados sociedad, política y cultura, pues todos conversan de modo sinfónico con los caminos que encuentran niños, niñas y jóvenes para desplegar su propia subjetividad como seres humanos que se instalan en cada una de esas prácticas.

Identificar que en todos los trabajos aquí recogidos se da la coincidencia en los afectos, en los deseos y en los sentimientos y éticas que se ponen en juego, en la experiencia del taller, del diálogo, del compartir, de la experiencia estética y de pertenencia, fue fundamental para comprender dos fenómenos en particular. El primero, que estas características que se ponen en juego son motivaciones fundamentales para que niños, niñas y jóvenes ejerzan su capacidad y potencia narrativa en las acciones que ellos traducen como sociales y políticas. El segundo, como una apuesta constante a leer la importancia de comprender los distintos

niveles de intersubjetividad que se dan en las experiencias de ser niño, niña o joven con los/as otros/as, cuestión que de entrada se constituye como un desafío para la investigación con fines activistas, de incidencia y políticos.

Tomar como bandera las discusiones en perspectiva de género, de aspiraciones de vida, de desigualdad social, de acción colectiva, de ciudadanía plena, de construcción de paz, de socialización política, de narrativas, buen vivir y pensamiento decolonial, no es establecer la definición de campos temáticos o de perspectivas de análisis, y en esto nos gustaría insistir, pues justamente encontrar lo común desde lo diferente, desde lo diverso, nos motiva a pensar en la potencia narrativa de cada uno de los trabajos aquí escogidos.

Sobre ello quisiéramos decir algo con la firme intención de invitar al lector al diálogo profundo y pausado, sin olvidar el énfasis que hemos querido dar a las coincidencias en torno a lo que constituye el ejercicio de ser autor, como el ejercicio de narrar y narrarse.

Una sociedad preocupada por lo menos en principio por la crueldad y el horror, consideramos debería tratar de respetar de forma resuelta el derecho a la indignación, pero no solamente en el reclamo por el reconocimiento de la propia voz, hablamos de la indignación como sentimiento, como afecto y como acción. Los autores aquí convidados desde el Grupo de Trabajo CLACSO "Juventudes e Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales", han elaborado investigaciones desde aquellas narrativas de la dinámica encuentro-desencuentro, desde aquellas que muestran a seres humanos que hablan de su experiencia como una experiencia del excluido, del segregado, del no reconocido, señal suficiente para explicar el surgimiento de la indignación.

El ejercicio ético y político de la investigación va en esa dirección: agenciar la vida es ser capaz de ponerla en palabra, en narración, y ello implica estar en capacidad de representar el mundo en la comprensión de la vida a través de las formas simbólicas, a través del modo como

presentamos lo que nos pasa y lo que sentimos de manera que pueda ser escuchado. Cada una de las voces que habla a través de nuestros autores exige este acto mínimo de reconocimiento, exige la instauración de la vida futura en el momento de la experiencia pasada narrada desde la práctica presente, y si ello no hace parte de la investigación social ¿qué otra cosa podría serlo?

La historia del narrador es la historia de las múltiples voces y, curiosamente, la magia de la narración constituye el doble encuentro entre lejanía y cercanía pues, por un lado, no podría narrar lo que estoy viviendo sino lo que ha pasado, pero justamente en el momento de la narración lo hago público, conocido y asequible a otros. Es quizá como si en cada una de las voces manifestadas en narración se abriera la materia prima de la investigación social: la búsqueda de alternativas que posibiliten una vida digna, justa y feliz.

Afirmamos que más allá de invitar a una valoración de las narrativas como alternativa metodológica, queremos decirle al lector que esta dimensión inevitable en los seres humanos ha sido una provocación que ha suscitado nuestro interés cuando tras encontrar puntos de encuentro entre los trabajos aquí reunidos, hemos evidenciado una capacidad singular de evocar en cada uno las huellas y sonidos de los que no aparecen sino bajo seudónimos.

A todos y a cada uno de los aquí presentes, y de los aquí –aparentemente– ausentes, queremos felicitarlos por sus esfuerzos por pensar mundos y vidas que pueden ser mejores, que pueden *contarse* como mejores y que pueden narrarse como maneras otras de reconocer las vidas diversas y potentes de los niños, niñas y jóvenes de nuestras regiones.

Manizales y Buenos Aires
Sara Victoria Alvarado
María Cristina Sánchez
Pablo Ariel Vommaro

Introducción

En los artículos que forman parte de este libro se despliega un conjunto de temas, problemas y debates que, en un primer momento, se hicieron presentes entre el equipo coordinador del libro y que luego fueron compartidos con los investigadores miembros del Grupo de Trabajo "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales" (GT) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). En tal sentido, el propósito de la compilación consiste en aportar a la actualización de un área o campo que, desde sus inicios, fue y es pensado por las ciencias sociales: la escuela y los sistemas educativos. Sin embargo, en los últimos años, el campo de estudios sobre la escuela se ha diversificado y especializado, encontrando nuevos objetos de estudio y ampliando los ya existentes, al tiempo que los temas y problemas educativos se hablan y debaten por toda la sociedad.

En este contexto, es común escuchar sobre la crisis de los sistemas educativos, de la situación de la escuela de "hoy" como degradada frente a una escuela ideal y tal vez añorada por muchos. Ciertamente, las instituciones educativas en la actualidad presentan problemas de diverso tipo, aunque, probablemente, no menos que las de antaño. Así, podemos pensar que, en parte, por este debate masivo al que están sometidos los sistemas educativos y, en parte, por la importancia e influencia que tienen en la sociedad moderna, emergen nuevos temas de interés al tiempo que se profundizan los clásicos que caracterizaron los primeros debates de los cientistas sociales. Sin duda, los problemas relacionados a la construcción de la ciudadanía, la reproducción social y la tensión

entre igualdad y desigualdad fueron los grandes ejes que articularon las investigaciones respecto de las instituciones educativas en sus orígenes, debate que se mantiene hasta la actualidad. Sin embargo, la ampliación de la obligatoriedad y de la cobertura educativa incidieron también en la configuración de nuevos ejes de estudio, al identificar y problematizar los cambios en los sistemas y políticas educativas. Tales dinámicas ocurren a la par de la crisis de la figura "Estado-Nación" agravada desde hace poco más de dos décadas, agenciadas desde los espacios escolares bajo formas de fragmentación y segregación de los sistemas educativos como producto principalmente, aunque no único, de la privatización creciente de la educación obligatoria en tanto factor del desmontaje institucional del Estado. Aun cuando en muchos países de Iberoamérica haya habido experiencias de recomposición institucional y socioeconómica, el desplazamiento del Estado en la mayoría de las sociedades contemporáneas y los efectos de las políticas derivadas del Consenso de Washington generaron una crisis sin precedentes para los países en condición de subordinación que, aún en la actualidad, repercute en la vida cotidiana de amplios sectores poblacionales. Sin embargo, es en este contexto donde se registra mayor inclusión educativa: las tasas de matriculación crecen anualmente y la terminalidad educativa en los niveles obligatorios de enseñanza continúa en aumento.

Asimismo, y en estrecha relación con la problemática mencionada, encontramos que la escuela, al pretender formar ciudadanía para el Estado-Nación, entendido como un proyecto político unitario, produce, simultáneamente, tensiones y conflictos frente a la diversidad de prácticas socioculturales existentes y emergentes. Por ello, si bien se constata un extendido consenso acerca de que la formación ciudadana está fuertemente atravesada por la institución escolar, se reconoce, a la par, que las dinámicas de reproducción del capital que permean y configuran los espacios escolares condicionan la reproducción de específicos procesos de diferenciación socioeconómica, así como también prácticas de distinción que inciden en la ampliación y profundización de la desigualdad

social. Sin embargo, en las sociedades actuales, la escuela continúa perfilándose como el espacio más universal existente.

En este complejo escenario se ha configurado un vasto campo de discusiones que forman parte de una dinámica, más o menos generalizada, desde la cual emerge la pregunta por el actual lugar de lo público y, específicamente, por la escuela como espacio privilegiado para analizar el surgimiento de nuevas subjetividades y los cambios a futuro en las sociedades que puedan proyectarse. Es por eso que, si bien la pregunta por la escuela remite necesariamente al pasado en tanto su historicidad, continuidades y rupturas, remite con igual o mayor potencia al futuro.

A partir de este conjunto de señalamientos, nos planteamos como objetivo analizar y dar cuenta de las representaciones, creencias, imaginarios y prácticas de quienes participan en el campo educativo, ya sea como "agentes", es decir, los que se sitúan de alguna manera en los sistemas educativo, o de sus "destinatarios", entendiendo por este término a los públicos que albergan las escuelas, sin por eso minimizar su capacidad de agencia. En tal sentido, los artículos aquí presentados dan cuenta de la cotidianidad educativa de las instituciones estudiadas, pero también y a través de ella, de procesos más amplios y de transformaciones que los sistemas educativos están atravesando. Claro está que como lo señalan muchos de los autores más influyentes del campo de estudios de la educación, los agentes educativos no pueden hacer y deshacer la escuela según su voluntad. Muy lejos de esto, el sistema educativo los precede, delimita y excede. Esto no es sólo por las legislaciones en materia educativa vigentes, sino también por ser el marco donde estos agentes interactúan cotidianamente. Así, las determinaciones y recursos que refieren a los sistemas educativos, limitan y facilitan las prácticas y es en esta tensión entre agencia y estructura en dónde se encuadran los estudios que siguen a continuación. Por otra parte, estos artículos actualizan la tensión que fuera registrada ya hace varios años en torno a las instituciones reguladoras del lazo social en general y a las educativas en particular: la idea de que los procesos socializantes ya no pueden

pensarse –al menos no únicamente– de arriba hacia abajo, sino como procesos más horizontales. Este cambio no supone un juicio de valor positivo, sino la descripción de esa nueva estructuración de las relaciones entre actores sociales en contacto, en un escenario determinado, a saber, las escuelas. Sí supone, en cambio, retomar la idea de la pérdida de eficacia de las instituciones productoras de sentido supone central al individuo en el análisis y a las respuestas que los agentes educativos y las instituciones vehiculizan para hacer frente a la tensión ya mencionada: la inscripción de las prácticas profesionales en marcos regulatorios más amplios y la individualización de las experiencias cotidianas.

Esta complejidad es reflejada en el artículo de Liliana Mayer. En su análisis de las estrategias que utilizan los agentes institucionales de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, para minimizar o prevenir la conflictividad, aparece la premisa de masculinizar las escuelas que *a priori* se visualizan como conflictivas. Si bien la tendencia a regular las instituciones educativas a través de la fuerza de trabajo femenina sigue siendo mayoritaria, las vacantes cubiertas por profesionales masculinos también estarían advirtiendo de un cambio en la lógica cotidiana de las escuelas. La autora analiza, por un lado, los modos en los que se objetiva esta mayor presencia, al tiempo que cuestiona la idea de que ésta sea consecuencia de un cambio cultural que vehiculiza la democratización inter-genérica, sino como una estrategia que además de contener el conflicto, intenta retener a los alumnos.

Esta tensión entre la retención y el gerenciamiento del abandono escolar es retomada en otros artículos. El de Nadia Hakim, analiza un proyecto financiado por agencias europeas en España en dónde se trabaja con estudiantes inmigrantes que han dejado su escolaridad secundaria y analiza estrategias a través de las cuales se puede acercar nuevamente a estos jóvenes a la experiencia escolar y a la red institucional. Estos dos trabajos parten de la premisa de que la escuela no es un ámbito neutral y que el problema de producción y reproducción de las desigualdades sociales se hace evidente en ella.

Tomando como punto de partida la desigualdad, el trabajo de Verónica Milennar y Claudia Jacinto reflexiona respecto de la cuestión de género en jóvenes de sectores populares que accedieron a dispositivos de formación profesionales y orientación sociolaboral en Argentina. Combinando las metodologías cuantitativas y cualitativas, se analiza la influencia diversa de los dispositivos en sus trayectorias según el género y los capitales de la familia de origen, sumando para el caso de las mujeres, la relación entre sus condicionamientos estructurales, las propuestas institucionales y los procesos identitarios subyacentes.

Ahora bien, si las situaciones sociales "pacíficas" suponen condicionamientos estructurales, la escolarización y los procesos socializantes que emanan de ella bajo situaciones de conflicto y violencia armada, agregan una arista interesantísima para pensar las interacciones cotidianas en Colombia. Vale decir: si las instituciones educativas siempre se relacionaron con la construcción de las subjetividades políticas de sus destinatarios para manejar la tensión entre cambio y continuidad de la sociedad a futuro, resulta pertinente la pregunta ¿cómo tal tensión se procesa en ámbitos de conflicto armado? Esta es la propuesta del artículo escrito por Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina– Alvarado y María Cristina Sanchéz León. Las autoras muestran cómo existe una relación entre una sociedad "violenta" y un ambiente escolar conflictivo, en donde los maltratos y la coacción son parte de la escena diaria. Esta correlación se torna central para pensar ejercicios políticos relacionados con escuelas y sociedades que aspiran como valor máximo a la paz. Reconociendo la importancia del individuo en la acción cotidiana, el trabajo propone recuperar la acción colectiva como variable explicativa –y posibilitadora– del bienestar común. En esta línea, el trabajo de Julián Loaiza, Héctor Fabio Ospina y Camilo Andrés Ramírez-López muestra posibilidades para la construcción de estas subjetividades políticas, desde las movilizaciones de acción colectiva de niños, niñas y jóvenes por la paz y la noviolencia, entendidas estas como experiencias de educación popular desde las cuales se instituyen otros modos de socialización política.

En un contexto sociopolítico claramente diferente al que enmarca el análisis de los dos artículos anteriores, el trabajo que presentan Cecilia Carrión, Marcos Javier Luna y Andrea Bonvillani, enfoca su interés analítico en la experiencia de socialización política que ocurre en espacios de talleres de trabajo como escenarios de aprendizaje político como parte de la vivencia de la cotidianidad escolar. Las posibilidades que se construyen desde la esfera de lo afectivo y sus implicaciones en la generación de confianza entre quienes producen un particular tipo de socialización son contrastadas con las limitaciones y restricciones que, inevitablemente, supone la dimensión laboral en un orden de relaciones en el que el trabajo, en general, representa la más amplia y generalizada posibilidad de reproducir y mantener relaciones de subordinación y dominación.

Siguiendo el análisis por la forma en que se estructura la relación entre escuela y política, el artículo de Denise Fridman y Pedro Núñez brinda un panorama de la situación en la provincia de Buenos Aires, para problematizar los significados que adquiere la ciudadanía. Si bien el artículo reconoce avances en torno a los cambios impulsados a través de los nuevos sistemas disciplinarios, que reemplazan regímenes de castigos impulsados verticalmente por consejos de convivencia y de aula, entre otros, por la propia dinámica desinstitucionalizada mencionada párrafos arriba y las respuestas artesanales que cada establecimiento implementa, estos mecanismos parecen estar lejos de constituirse en algo frecuente. También el trabajo da cuenta de las consideraciones "morales" que existen respecto de la participación, pareciendo haber una forma correcta de participación en las escuelas. Algo similar encuentra Verónica Di Caudo en su trabajo sobre las escuelas ecuatorianas: la incorporación de dimensiones de la constitución del "Buen Vivir" en los establecimientos educativos da cuenta de fricciones, luchas y debates por la definición de ese término y la inculcación de valores que de ella se desprenden, en épocas donde la escuela "compite" con otras agencias de conformación de la identidad.

En esta línea, el trabajo de Silvia Grinberg, Mercedes Machado y Sofía Dafunchio retoma este problema en relación a los medios de comunicación. Desde la perspectiva de las autores, principalmente estas agencias a vehiculizado una imagen dominante de jóvenes en los que se los postula como carentes de valores, proyectos e intereses. Sin embargo, la realidad cotidiana parecería dar cuenta de acciones individuales y colectivas que contrastan con esa tipificación y a través de un trabajo realizado en escuelas secundarias en contextos de pobreza extrema en la provincia de Buenos Aires, se debaten tales aseveraciones

Esta "resistencia" a los relatos dominantes también es trabajada por Patricia Botero Gómez, quien comparte narrativas que nacen en colectivos y comunidades y movimientos culturales e intergeneracionales que han transgredido el lugar hegemónico de la escuela colonial a partir de prácticas de autonomía, autodeterminación y reafirmación del pensamiento propio, las cuales posibilitan sostener que la escuela no está naturalmente ocupada por las fuerzas hegemónicas; más que encargarse de la reproducción de las ideologías dominantes se constituye en escenario de socialización de poderes alternativos frente al despojo a partir de la vinculación de los territorios culturales ancestrales y urbano-populares como referentes de descolonización del pensamiento, el sentimiento y la acción educativa.

Por último, el trabajo de René Unda Lara y Daniel Llanos Erazo propone líneas de análisis acerca de las prácticas de socialización escolar de niños, niñas y adolescentes de dos contextos socioculturales diferenciados en un mismo espacio socioestatal. Por un lado, la socialización escolar de niños/as y adolescentes de las comunidades indígenas andina de la Sierra Central del Ecuador, según los resultados de las investigaciones que sustentan el artículo, se halla cada vez más determinada por una racionalidad modernizante cuya referencia directa es el marco normativo vigente del país (Constitución del Buen Vivir, Plan Nacional para el Buen Vivir, Política de Sustitución de la Matriz Productiva) y, por otro, la socialización escolar de niños/as y adolescentes que estudian y traba-

jan en contextos urbanos, marcada desde sus inicios por características propias de los requerimientos de la modernización socioeconómica, hallándose inscrita en el mismo marco normativo, presenta "líneas de fuga" cuyas referencias estructurales están más asociadas a una razón laboral que a una razón comunitaria, cuestión que, entre otras cosas, pone en evidencia los límites y posibilidades de las políticas estatales relativas a educación y trabajo.

De manera similar a anteriores publicaciones del GT y más allá del criterio central establecido en la convocatoria de este proyecto editorial, que admitía artículos sustentados en investigación empírica, el libro muestra no solo la diversidad de temas/problemas del campo de la socialización escolar, así como de enfoques teóricos y metodológicos utilizados, sino que, además, responde, a las dinámicas particulares que cada investigador/a desarrolla en su ámbito institucional o laboral específico. No se ha pretendido, por otro lado, forzar una producción nucleada en torno a un eje o ejes comunes, considerando que se trata de un proyecto editorial cuyo objeto de interés central constituye un ámbito bastante particular y delimitado con relación a experiencias anteriores en las que el tema de la convocatoria se expresaba a través de categorías mucho más amplias y abiertas (política, cultura).

En esta experiencia se concreta la idea de cooperación interinstitucional para la planificación y desarrollo de las acciones que atañen al proceso editorial en tanto momento específico del proceso general de producción del libro. La cooperación tripartita entre CLACSO, CINDE y Abya-Yala, pone de manifiesto no solo las enormes posibilidades que tiene el GT a través de los vínculos asociados a cada centro de investigación que avala la participación de quienes forman parte del mismo, sino que también permite evidenciar una muy saludable diferenciación funcional de las instituciones que, como se ha señalado, constituyen este colectivo académico de manera directa e indirecta. Y, evidentemente, esta dinámica de convergencia amerita un reconocimiento especial de

los esfuerzos y aporte de cada una de ellas, sin los cuales hubiese sido imposible llevar a cabo este proyecto editorial.

Liliana Mayer
René Unda Lara
Daniel Llanos Erazo

Feminización y masculinización del espacio escolar. La necesidad del "hombre"

Un análisis de las estrategias para la prevención de la conflictividad escolar en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires

Liliana Mayer

Resumen

El objetivo de este es analizar los espacios de masculinización de la escuela secundaria como una estrategia de los agentes educativos para prevenir y/o minimizar la conflictividad escolar cotidiana, entendiendo a la misma como la lógica y dinámica de conflictos entre actores en contacto en un escenario dado. Esta conflictividad puede asumir en su desarrollo la forma de una sucesión de episodios que se suscitan e interrumpen para recomenzar posteriormente y que rara vez encuentran una resolución fundada en el consentimiento. En este sentido y como parte de una investigación más amplia en la que se analizaron las estrategias de los agentes educativos para lidiar con la conflictividad escolar, se detectó que una de las mismas consiste en la masculinización de espacios docentes, directivos y administrativos. Dentro de este marco, el artículo analiza los argumentos y repertorios que integran y comprenden esta estrategia, dando cuenta de las diferentes posibilidades que puede asumir. El artículo se centra en la investigación realizada para mi tesis doctoral, defendida en 2012 y que se basó en observaciones de inspiración etnográfica en tres escuelas secundarias

de la ciudad de Buenos Aires y en entrevistas de profundización a agentes de dichas instituciones.

Introducción

Desde sus inicios, las ciencias sociales analizaron la institución escolar en sus diversos aspectos, haciendo hincapié en que ella era la encargada de tramitar el pasaje de la filiación familiar a la social, armonizando subjetividades (Durkheim, 1998: Weber, 1999). Si bien las preguntas originales continúan siendo problematizadas, se han agregado muchas otras. Dentro de la ampliación del campo investigativo, una arista de estudio relativamente nueva en los análisis, es la "conflictividad escolar", término que alude, desde la perspectiva aquí planteada, a la lógica y dinámica de conflictos entre actores en contacto en un escenario dado. Esta conflictividad puede asumir en su desarrollo la forma de una sucesión de episodios que se suscitan e interrumpen para recomenzar posteriormente y que rara vez encuentran una resolución fundada en el consentimiento (Noel, 2007). Una vez reconocido el campo de la conflictividad escolar, surgieron, además de los análisis para dar una explicación al respecto (Beltrán, 2002; Martínez-Otero, 2001; Melero Martín, 2010), estrategias a modo de "paquetes metodológicos" de procedimientos ante situaciones conflictivas y de violencia escolar[1] (Clérici *et al.*, 2005). Si bien reconocemos los aportes de estos estudios, el objetivo de este artículo reside en analizar las estrategias[2] que ponen en funcionamiento las instituciones

1 La referencia al término "conflictividad" aquí adoptado no es, a diferencia de varios de los autores arriba citados, una etapa previa a la violencia ni un equivalente de este término. Este análisis puede verse en Mayer (2014): *La escuela ante la conflictividad: un análisis de la estrategias de sus agentes para prevenirla y minimizarla*, Buenos Aires: Trilce (en prensa).

2 Para definir este concepto, retomamos la argumentación teórica de Giddens (1998), quien explica la conducta humana a partir de la acción y de su sentido, al tiempo que da a los conceptos estructurales un lugar en esa explicación. En particular, la categoría "dualidad de la estructura", esbozada por este autor, es de gran utilidad al estar implicada en toda la reproducción social ya que refiere al hecho de que las propiedades estructurales de los sistemas sociales son medios para las prácticas

escolares y agentes educativos –directivos, docentes y preceptores[3]– en su rutina laboral para lidiar con la conflictividad cotidiana. En este sentido, sostenemos que una de ellas es la masculinización de los espacios escolares, en particular ante escenarios que las autoridades suponen –*a priori*– conflictivos. En este sentido nos proponemos analizar las formas y los espacios de inclusión de la fuerza de trabajo masculina en las instituciones educativas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, para sostener que más que un cambio cultural o una tendencia a la equiparación de roles de género establecidos, la incursión del hombre en esta esfera refiere más a nuevas lógicas de prevención de la conflictividad[4] en épocas de crisis de legitimidad de la autoridad docente y de ampliación de la obligatoriedad escolar,[5] que a la promoción de estructuras más equitativas, especialmen-

que los constituyen y que como tales, habilitan la acción y no sólo la constriñen. El concepto de estructura de Giddens, compuesto de reglas y recursos, es retomado y modificado por Sewell (1992), para explicar la estructura y la capacidad de agencia. Sewell (1992: 1-14) transforma la dicotomía de reglas y recursos en esquemas y recursos. Si bien retoma la división de los recursos esbozada por el autor, sostiene que éstos son tanto humanos como inhumanos y existen en todos los agentes al margen de cuán oprimidos y marginados éstos sean o estén. La distribución desigual de recursos humanos e inhumanos permite obtener o mantener el poder.

3 Agentes auxiliares educativos que tienen funciones de regulación de la normativa escolar, así como de acompañamiento integral de los alumnos. Se ocupan de tareas orientadas a la organización escolar, el orden y la disciplina, pero también al seguimiento de los alumnos, de sus ausencias y llegadas tarde, así como de cuestiones vinculares (Niedzwiecki, 2010). (En el sistema educativo ecuatoriano adquieren el nombre de "inspectores" [N del E]).

4 En lo que refiere a "la prevención de la conflictividad", vale la pena realizar una salvedad. Si bien este término es una categoría nativa presente en el discurso del sentido común pedagógico, nuestro planteo toma distancia de la misma, ya que la manera en que la percibimos es parte de la construcción del objeto de estudio y no del marco de abordaje.

5 En Argentina, este aumento de la población en escuelas secundarias se registra a partir de los ochenta (Braslavsky, 1987) y se materializa luego en la década siguiente, con las leyes de educación que ampliaron la educación básica u obligatoria a la secundaria. La Ley de Educación Nacional Nro. 26 206, aprobada el 27 de diciembre de 2006, amplía la obligatoriedad escolar a 13 años, siendo ineludibles para todos los ciudadanos el año preescolar del nivel inicial, la educación primaria de 7

te en instituciones que reconocen altos niveles de conflictividad escolar. Para esto, nos valdremos del trabajo de campo cualitativo realizado en el marco de la investigación doctoral, para la que se estudiaron las diferentes estrategias de los agentes educativos de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, para prevenir y minimizar la conflictividad escolar. El mismo se basó en observaciones participantes de clases en tres escuelas de características diferentes de la ciudad y en 13 entrevistas de profundización a los agentes educativos de estas instituciones, conformándose así un estudio de casos comparado (Baxter-Jack, 2008; Stake, 1995). El trabajo de campo fue realizado durante los ciclos lectivos de 2009 y 2010.

La escuela A es una institución pública de tres turnos. Al momento de acceder al establecimiento, los turnos mañana y tarde conservaban ciertos grados de homogeneidad. El público del turno noche se compone totalmente de alumnos de los asentamientos urbanos de la ciudad, mientras otros son migrantes de países limítrofes que viven en iguales situaciones de vulnerabilidad (Castel, 1997). El público de los turnos mañana y tarde también reconoce altos niveles de esta población, al tiempo que persisten jóvenes más relacionados a los relatos y narrativas del alumno ideal para el cual la escuela fue diseñada (Bourdieu y Passeron, 1977; Dubet, 2004 y 2005).

La escuela B es una institución de gestión privada de 25 años de antigüedad y con grandes desigualdades entre su turno mañana y tarde, siendo este último un depositario de becados, jóvenes en situación de vulnerabilidad y alumnos repetidores. La última institución observada, la escuela C, también de gestión privada y doble escolaridad, es una institución de "elite" (Tiramonti, 2008), con pocos alumnos y con una alta cuota mensual que tiende a homogeneizar su público.

---

años y la escuela secundaria en sus diferentes modalidades, de cinco años de duración.

La fuerza de trabajo femenina y masculina en el sistema educativo argentino

En la Argentina, la enseñanza de los niveles primario y secundario presentaron siempre grandes diferencias: mientras que en el primero se aseguraba la normalización de los futuros ciudadanos según los valores que el Estado-Nación quería afirmar y se certificaba una asepsia y neutralidad política, el secundario estuvo reservado en sus comienzos a la formación de las futuras clases dirigentes. Las escuelas primarias, presentaban un plantel altamente femenino y feminizado no sólo por su supremacía numérica, sino por su lógica: la "mujer madre" era quien podía conducir con amor el proceso de normalización necesario para conformar las subjetividades (Puiggros, 1990; Lionetti, 2005).

En contraposición a esto, los colegios nacionales secundarios contaban con profesores intelectuales y especialistas en las asignaturas impartidas, más que con expertos de la pedagogía y la educación. Agentes educativos y destinatarios solían pertenecer al mismo sector social y ocupaban posiciones similares dentro del espacio social (Gagliano 1997, citado en Birgin, 1997).

De esta manera, se propició que la escuela primaria se presente como un ámbito feminizado, no sólo por sus aspectos cuantitativos sino también los asociados a las dimensiones cualitativas que se realizaban y continúan efectuando en función a ellas (Noel, 2007).

El análisis de Birgin (1997: 10) explica la forma en que la construcción de un sistema educativo público, masivo y de propuesta homogénea se regula con mujeres. A principios del siglo XX, la economía se expande pero principalmente en los profesionales varones. El proceso de urbanización y de industrialización que comienza en esas décadas se corresponde con el de la organización del Estado Argentino, que no incorpora mujeres en su plantel: mientras la administración pública sólo contrata un 1 por ciento de personal femenino, en la docencia, la fuerza de trabajo femenina se quintuplica entre 1895 y 1914 (Birgin, 1997: 10

ss). El aumento de los requisitos para el ejercicio de la docencia, la normativización de la tarea y las condiciones de contratación, hicieron que los varones comiencen a abandonar esta esfera[6], mientras que la escuela secundaria se poblaba de profesoras mujeres, a la par que se fue masificando el nivel secundario en el siglo XX.

En el sistema educativo nacional hacia 1994, la supremacía de educadores de género femenino es notable, en particular en los niveles inicial y primario, donde la docencia era ejercida casi exclusivamente por mujeres: un 96,5 por ciento de docentes mujeres en el nivel inicial y un 80,1 por ciento en el primario. En el nivel medio, la mayoría femenina declina ante la presencia de un 34, 6 por ciento de docentes varones (Dirie-Oiberman 2001: 1-31). Siguiendo este análisis, esta tendencia a la masculinización puede evidenciarse empíricamente: mientras que entre los nuevos docentes, es decir, entre quienes tienen menos de cinco años de antigüedad, existen 3,2 mujeres por cada hombre, esta brecha se va ampliando cuanto mayores y mayor sea la antigüedad de los docentes. Dicho en otras palabras: se encuentran más agentes educativos masculinos cuanto menos antigüedad se busque en los planteles docentes. Aún cuando predomine una mayoría femenina, estos datos nos estarían alertando de ciertos cambios en la profesión docente.

La crisis económica que comienza con el corrimiento del Estado de bienestar y las consecuentes políticas neoliberales que se prolongan y agudizan en los años noventa, coincide con los años en que en particular en la escuela secundaria se observa un incremento del ingreso de profesionales varones a la par que se registran altos niveles de ampliación de la base de reclutamiento de los destinatarios. Dirie y Oiberman (2001: 4-7) y Tenti Fanfani (2005), además de articular la crisis con la

6 En palabras de Sarmiento: "Las proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea a cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza. La educación se haría con su auxilio más barata" (Sarmiento, 1858).

masculinización creciente del sistema educativo, sostienen que muchos varones pueden encontrar atractiva la actividad docente en virtud de la restricción de otras posibilidades laborales ante situaciones de crisis.

Otra de las lecturas posibles respecto de esta masculinización sería pensarla como un cambio cultural que quiere promover la escuela. Si la misma se postula como una institución pluralista y democrática que quiere vehiculizar cambios en la sociedad y colaborar en la construcción de sociedades más igualitarias (Tenti Fanfani, 2006), no debería llamarnos la atención este fenómeno. Es más, si así fuera, debería ser entendida en términos positivos ya que implicaría una profesión que incorpora a nuevos agentes y que propicia la igualdad. Planteado así, el ingreso –o reingreso, en términos históricos– de los varones al campo educativo secundario debería ocurrir de manera similar en todos los establecimientos, ya que estaría dando cuenta de un cambio cultural en la agenda y práctica educativa. Es más: la escuela C, que otorga beneficios especiales a los docentes en términos económicos, debería ser, siguiendo esta perspectiva, la más masculinizada. Sin embargo, en esta institución la proporción es inversa ya que la mayoría de sus docentes son mujeres al igual que su máxima directiva.

En las escuelas A y B, si bien tienen una presencia mayor de agentes femeninos, esta situación se modifica y se altera en los turnos problemáticos. Así, en la escuela A, mientras en el turno mañana la autoridad máxima presente a diario es la Directora de Estudios, en el turno tarde, se hace presente el Rector. En la escuela B, sucede algo similar: el turno mañana y el de la tarde tienen Rectora y el de la noche, un Vicerrector.

En relación a los preceptores, sucede lo mismo: los turnos problemáticos tienen mayor cantidad de preceptores masculinos, a diferencia de los turnos "*con chicos tranquilos*". En la escuela C, la autoridad máxima es una mujer y sólo se encuentran docentes masculinos relacionados a un saber específico.

La lógica institucional en declive y las respuestas posibles

En una de las entrevistas realizadas a uno de los preceptores de la escuela B, cuando le planteamos cuestiones relativas a los conflictos cotidianos, sostiene:

> La escuela siempre fue violenta. El tema es que antes, la violencia, sólo la ejercía y la monopolizaba la escuela. Ahora que perdió eficacia y fuerza. Entonces te encontrás con un montón de preceptores varones, docentes y directivos masculinos. Eso tiene que ver con que un hombre opone resistencia y una mujer no: cuando la violencia está siempre en el horizonte, el género es un recurso a tener en cuenta.

La escuela es el lugar del trabajo mental e intelectual. En este sentido, retomando el análisis de Willis (1988), la escuela es también el espacio donde se expresan de manera emblemática los diferentes grados de resistencia a los repertorios escolares en los sectores populares, en particular en los alumnos varones, que suelen asociar el trabajo intelectual a la femineidad mientras que la masculinidad supone en cambio, el uso del cuerpo y de la fuerza. En la medida en que la rudeza es despreciada por el sistema escolar, el trabajo intelectual –escolar– y los repertorios de los alumnos de sectores desfavorecidos pueden presentarse como incompatibles.

Beck y Beck Gernsheim (2001: 50 ss), sostienen que la sociedad industrial es una estructura estamental de género. Esta estamentalidad, no es particular de la modernidad tardía, pero sí lo son los problemas y divergencias que surgen en función a ella. Estos problemas no surgen en la temprana modernidad, sino cuando las relaciones de clase tienden a destradicionalizarse, en paticular cuando la modernidad ya no se detiene ante las formas de familia, paternidad y trabajo doméstico. Entonces, si bien es cierto que existen tendencias a una mayor equiparación de los roles de género, la igualdad total entre hombres y mujeres no se puede conseguir en estructuras institucionales que presuponen la desigualdad de hombres y mujeres.

Esto permite suponer que si bien las sociedades avanzan, tienden a estructurarse según algún criterio de desigualdad, siendo la de género una que cruza todas las esferas. Esta desigualdad continuaría presente inclusive cuando algunos sectores sociales declinen sus preceptos o adquieran mecanismos más sutiles que tiendan a invisibilizarlos (Tilly, 2000).

Si se sostiene, de acuerdo al análisis del proceso civilizatorio de Elias (1987), que éste es un proceso desigual y reversible y que los cambios o mayores grados de civilidad se encuentran en los sectores más acomodados, es lícito suponer que en los sectores más desfavorecidos y relegados, esta tendencia a la equidad de género no se trasmita con igual intensidad. Como consecuencia de esta situación, en amplios sectores de la población persisten patrones de relaciones de género mucho más desiguales que son llevados a los diversos ámbitos donde esos actores interactúan: la familia, la escuela, el trabajo y los espacios de socialización, entre otros (Andrade, 2002).

Desde esta perspectiva, es posible pensar que en los alumnos de sectores desfavorecidos puede existir una tendencia a la aceptación de una autoridad masculina con mayor facilidad que una femenina, en tanto la relación de autoridad supone determinados grados de obediencia por parte de los dominados (Weber, 1999). Si la autoridad no tiene garantizada la escucha *a priori* sino que debe apelar a determinadas herramientas de seducción para atraer a los alumnos (Dubet, 2004; Mayer, 2013), una respuesta posible es ubicar la masculinidad en la autoridad como parte de ese despliegue. En la medida en que se sostiene que en los sectores más perjudicados el lugar de la mujer está supeditado al del hombre (Arango Gaviria, 2001; García y de Olivera, 2007) y que la autoridad pública tiende a ser masculina, independientemente de los grados de importancia que tenga el rol de la mujer-madre al interior de un hogar, es previsible que los alumnos acepten, con mayor grado de facilidad y dentro de las limitaciones generales, una autoridad masculina (Reyes Aguinaga, 1998; Andrade, 2002).

Puede argumentarse también, que ante la imposibilidad de masculinizar todas las posiciones, es decir, tener todo un *staff* masculino, los que resultan innegociables son los espacios jerárquicos –los rectores– y los relacionados con el cumplimiento de ciertas normas como entrar al aula, controlar las llegadas a tiempo y las llegadas tarde al colegio, como los preceptores. Aquí no interesa tanto que este ideal sea el compartido por los alumnos de sectores populares, sino, especialmente, que los docentes lo ponen en acción suponiendo que se trata de los repertorios de sus destinatarios. Es decir que basándose en prenociones y prejuicios, las instituciones escolares y sus agentes actúan en función a estos preconceptos, modificando el plantel cuando se encuentran frente a alumnos que, suponen, reaccionan mejor bajo determinadas condiciones que otras.

Masculinidades en pugna

En una entrevista realizada a la profesora de literatura de la escuela A, cuando se le pregunta si advierte una mayor presencia de profesionales varones contesta afirmativamente:

> Antes estaban los hombres de siempre: los profesores de gimnasia para la actividad física con varones y las profesoras de gimnasia para la de las mujeres. Mucho más no había. En los últimos años hay más preceptores, por ejemplo acá en el turno noche hay un Rector. Pero yo escuché por compañeras de otros colegios que esto se está haciendo muy común, que hay más profesores [hombres] y que los preceptores tienden a ser cada vez más hombres.

Beck y Beck Gernsheim (2001: 211, 215) sostienen que ante el avance de la mujer, la "coraza de hierro de la masculinidad" se encuentra resquebrajada y las mujeres solicitan ablandar las formas en que se vivencia la masculinidad. Este mandato todavía no tiene respuestas completas y es muchas veces sufrido por los hombres, quienes tienen como umbral una masculinidad represiva y represora de los sentimientos y es esa la que, en muchos sectores, se exige cambiar (Kaufman, 1999). Estos nuevos equilibrios estarían contribuyendo a la democratización de las relaciones sociales y a que si bien las subjetividades continúen siendo

genéricamente moldeadas, existan espacios cada vez mayores donde reconfigurar esas prácticas.

La extemporalidad de la escuela puede ser una herramienta interesante para lograr una mayor equidad de género. En la medida en que se sostiene que es un espacio de trasmisión de valores, principios y de socialización (Dubet, 2004), podría pensarse que la mayor incursión de docentes varones en las escuelas secundarias serviría para derribar –o al menos suavizar– algunos roles y expectativas establecidas, como la asociación –casi irreflexiva– de la feminización de la escuela, al estar vinculada con una tarea "de" y "para" las mujeres (López Sáez, 1995). En esta línea podría afirmarse también que la inclusión de profesionales varones permitiría pensar una cohabitación y reparto de tareas democráticamente entre los agentes educativos sin que las jerarquías o roles estén predeterminados totalmente por su género.

Desde esta perspectiva, podría decirse que la escuela C es la que estaría más cerca de vehiculizar una mayor equidad de género. En esta institución, los profesores varones tienden a relacionarse desde el afecto con sus alumnos, cuestionando ese caparazón de hierro de la masculinidad tradicional al que nos referíamos.

Esta masculinidad parecería estar en pugna con la propuesta en las dos instituciones restantes. Líneas arriba nos referíamos a las masculinidades que ingresan a las instituciones potenciando ese carácter represivo y reprimido potencial del hombre, cercano a la masculinidad tradicionalmente hegemónica (Olavarría, 1998) y llevándolas a un extremo. Podríamos decir que se trata de un docente *hipermasculinizado*, en la medida en que se lo convoca para ofrecer –al menos en la impresión de los alumnos– un potencial resguardo o contrapeso al aumento de la agresividad física de los alumnos. Es decir que en las instituciones restantes, los profesionales varones son convocados por atributos "naturalmente" asociados a lo masculino: la fuerza, potencial agresividad, etc., más que por motorizar un cambio cultural o una equidad de género. Muy por el contrario, esa convocatoria estaría relacionada con la

posibilidad de ejercer esos atributos "típicamente" masculinos, para fortalecer la autoridad.

No obstante, esto no implica que la agresión física esté legitimada, pero sí su potencial: el horizonte de su fuerza física está contemplado en el rol docente de los agentes educativos masculinos. En una de las entrevistas un docente de la escuela A decía:

> Y sí. Lo que pasa es que pasan cosas para las que es mejor ser hombre. ¡Si los alumnos se la pasan peleando! El otro día en la otra escuela que trabajo, un chico vino con un arma. Así que imagináte. En ese colegio también ya la mayoría de los que trabajamos allí somos varones.

Aquí surge una dimensión interesante de análisis. Muchos de los docentes varones están –de alguna manera o hasta cierto grado– advertidos respecto de su potencial contrapeso físico y de represión, propio de los estereotipos de género, que les permitiría mayor acceso a las escuelas secundarias y por consiguiente una ventaja al momento de aplicar a un cargo.

Sin embargo, los beneficios no estarían asociados al hombre *per se*, sino que para ser funcional a las instituciones en cuestión este hombre debe ser joven. La posibilidad de oponer resistencia es una característica propia de los varones relativamente jóvenes. Esto podría interpretarse también como una ponderación de los atributos de esa etapa vital por sobre los profesionales de edades más adultas, que se relacionarían más con el conocimiento que con la fuerza y virilidad, propio de las sociedades actuales en las que los jóvenes adquieren esas características (Mayer, 2009). Al respecto un docente de la escuela A sostiene:

> Es duro. Yo lo aguanto porque tengo 33, pero uno de 53 ¿qué hace? Se va a la primera. Es difícil.

En algún punto, lo que se privilegiaría mediante la inserción de los varones jóvenes en la escuela, sería una lógica del "aguante" (Alabarces, *et al.*, 2008), relacionada a la valentía, coraje y bravura, además de su po-

tencial fuerza física. Todas estas características se encuentran asociadas a las generaciones más jóvenes y cuando se relacionan con los alumnos son duramente criticadas, son de alguna manera valoradas y propiciadas para el ejercicio de la autoridad docente bajo estos contextos.

En una de nuestras conversaciones con la Directora de Estudios de la escuela B, se le preguntó si existe en la memoria institucional algún profesor que haya agredido físicamente a algún alumno:

> El año pasado creo que fue, un profesor empujó a un alumno. Lo echamos enseguida. Pero en realidad la cosa es al revés, a veces pasa que los alumnos les pegan sin querer a los docentes, cuando se pelan entre ellos. Mira, acá justo estoy con un caso de un chico que le tiró con una tiza muy fuerte a un profesor. En realidad la tiza iba dirigida a otro alumno, a un compañero, pero se interpuso un profesor y la ligó él. Y vos decís, 'bueno, una tiza, no es nada', pero con la fuerza de los pibes podría haberle sacado un ojo. Acá en este caso tiene que intervenir el Rector y decidir qué hacer.

De este fragmento podemos extraer una conclusión importante: se convoca a agentes educativos masculinos por su potencial de fuerza física, pero en el momento que ese caudal se hace evidente o se concreta es rechazado. Puede argumentarse que las escuelas A y B viabilizan este ideal *hipermasculinizado* pero que confían a las personas individuales su capacidad de reprimir las pulsiones violentas. Sin embargo, no todos los agentes educativos pueden realizar esa distinción, más aún cuando están advertidos de su rol específicamente masculino en la institución, lo que puede ser vivido como una contradicción.

En segundo lugar, es necesario detenernos en una referencia en particular del fragmento cuando la Directora de Estudios argumenta que para resolver el acontecimiento generado alrededor del episodio de la tiza, debe recurrir al Rector. Al principio de este artículo al describir la escuela B, se daba cuenta de la división de turnos entre ambos agentes educativos: la Directora de Estudios en el turno de la mañana y el Rector en la tarde. El incidente de la tiza fue en el turno mañana, entonces, la

pregunta que surge casi de inmediato es por qué un agente educativo en teoría calificado para resolver situaciones problemáticas debe recurrir al Rector quien tomará la decisión definitiva al respecto de este hecho.

La (auto)subordinación femenina a los agentes educativos masculinos

El sistema jerárquico propuesto en estas escuelas da cuenta de otra dimensión de análisis ya que a través de nuestro trabajo de campo pudo observarse que muchas veces los agentes institucionales femeninos, ante el encuentro de autoridades jerárquicas masculinas, tienden a autosubordinarse.

Si bien se sostiene que existen autoridades para el turno mañana en la escuela B y mañana y tarde de la escuela A, que podrían –y deberían– resolver situaciones conflictivas, la existencia de esta jerarquización, en lugar de llevar a una negociación de las normas entre las autoridades propuestas para cada turno, subordina a la Directora de Estudios al Rector o al personal administrativo al Vicerrector. Una interpretación que puede realizarse se basa en que la Directora no quiere asumir el costo de sanciones estrictas y recurre por eso al Rector, algo similar a acudir al padre, como autoridad incuestionable dentro de la familia. Aquí estaría operando la misma división de poderes en la lógica institucional que en las familias nucleares tradicionales, en las que más allá de cierta equiparación de roles, la autoridad máxima es la masculina (Dubet y Martuccelli, 2000: 365 ss).

Cuando Lionetti (2005) narra la evolución de la participación de las mujeres en la ciudadanía tomando la docencia como una esfera que permitiría dar cuenta de las mutaciones, afirma que en las familias nucleares consolidadas, la inserción laboral de las mujeres diferenciada y supeditada a la de los varones no cuestiona la autoridad masculina, sino que la amplía: en los hogares las mujeres cobran más legitimidad, pero la base de la dominación no se cuestiona. Las profesiones permitidas para una mujer estarían siempre relacionadas con esferas donde los hombres

no desean insertarse o de donde son (auto)evacuados por la precariedad salarial. Aquí lo que puede sostenerse, a tono con estas lecturas, es que la inserción de los hombres en las escuelas secundarias en los casos mencionados, reforzaría el carácter subordinado de las mujeres, quienes tal vez inconscientemente, recurren a las autoridades masculinas para tomar las determinaciones finales, en particular en lo que respecta a la normatividad de la institución. Una última lectura que ayudaría a entender esta situación sería la legitimidad que los padres le otorguen a las sanciones impuestas por la escuela cuando la autoridad es una mujer y la legitimidad otorgada cuando se trata de un agente masculino.

La voz masculina aparece en la gramática institucional como menos cuestionable y con mayor capacidad de imposición sobre los padres, independientemente de si esto sea realmente así. La construcción que hacen los agentes educativos de sus destinatarios y de sus padres y/o tutores, puede llevar a que finalmente, la autoridad sea respetada en función de su género. Como consecuencia de esto, se estaría contribuyendo a una mayor subordinación de la mujer y en lugar de vehiculizar cambios culturales relacionados a la democratización de las relaciones intergenéricas, se estarían reforzando jerarquías que en otros espacios tratan de igualarse. El potenciar tanto la autoridad masculina lleva de manera implícita una devaluación de la femenina, que al ser percibida por los destinatarios y sus familias, contribuye aun más a la deslegitimación de la autoridad pedagógica.

La dinámica genéricamente diferencial de interpretar y actuar frente a un conflicto

En una entrevista realizada a una docente auxiliar de la escuela A, cuenta cómo reaccionaron cuando un alumno contó ser abusado en su hogar:

> Lo sacamos de la clase, a pedido de la profesora, porque el chico se angustió y se generó una situación terrible. Muy angustiante, pero al mismo tiempo estamos acostumbradas a este tipo de cosas. Una

> alumna hace un tiempo también contó cosas así. Así que te quedas más tiempo [en la escuela que el reglamentario], la consolás, tratás de encontrarle una solución, de llamar a la madre si la hay... Es difícil, sobre todo porque no tenés todas las herramientas, que sé yo, muchas veces no sabés cómo actuar pero tratás de dar una mano igual.

Días más tarde conversamos con el profesor de matemática de esta institución sobre su involucramiento en temas más allá de los pedagógicos:

> Yo vengo, doy la clase y listo. No tengo idea de la vida de los chicos más allá de lo que hacen acá.

Siguiendo el análisis de Paladini (2006), argumentaremos que existen marcos de referencia que delimitan los itinerarios docentes y que en función a ellos se establecen diferencias performativas ante la clase o, dicho en otras palabras, que la autoridad es asumida de manera diferencial según el género y el contexto institucional. Esa dinámica es transferible a la forma en que los docentes varones se acercan y resuelven la conflictividad, en los contextos institucionales que promueven esta diferenciación.

En primer lugar, para poder sostener y comprender estas aproximaciones diversas, resulta necesario comprender las distintas formaciones de cada género. Si se sostiene que el (re)ingreso de los hombres a la escuela secundaria está más relacionado con una crisis económica y niveles de desocupación por un lado y una seguridad laboral que prevalece en la profesión docente por sobre otras profesiones por el otro, no podemos omitir que los profesionales varones que se acercan no provienen en su mayoría de profesorados, sino de carreras vinculadas a las materias que dictan: se trata de físicos, químicos o egresados de carreras como Filosofía, Sociología, Historia y Letras. En suma, profesionales universitarios que por "las vueltas de la vida", terminan dando clases en escuelas secundarias, proviniendo de carreras que tienen pocas materias relacionadas a la pedagogía, didáctica y teoría educativa. En este sentido,

cuando se le preguntó durante la entrevista al docente de historia de la escuela A, por qué era docente, contestó:

> Es que yo estudié historia y vos sabés. Las carreras como las nuestras [dice aludiendo a que soy socióloga] no tienen mucha salida laboral y por un amigo entré a dar clases en otro colegio y así me fui quedando.

El caso de las mujeres docentes es, en su gran mayoría, diferente: ellas provienen de profesorados de materias o áreas específicas, en las que se prepara al estudiante como futuro docente. Así, a la par de las asignaturas relacionadas a las futuras materias que dictarán, reciben en su formación un alto porcentaje de materias vinculadas a la psicología, psicopedagogía y didáctica. A esta formación se le suman profesionales de estos últimos campos.

Un factor importante que se deriva de estas construcciones profesionales diferenciadas reside en que la escuela primaria se relacionaba con la afectividad y la secundaria se refería de manera más impersonal a sus alumnos. Sin embargo, la declinación del sistema elitista también redujo esas diferencias extendiéndose la lógica de maternidad social en las docentes secundarias en particular en situaciones en las que las familias aparecen destradicionalizadas y con escasez de recursos materiales y simbólicos para comprender las nuevas realidades.

A esto se le deben sumar los atributos "esencialmente femeninos": dulzura, sensibilidad e intuición, frente a la instrumentalidad de los hombres, su firmeza, seriedad y responsabilidad (Dubet y Martuccelli, 2000: 300), al tiempo que la asociación de su trabajo a una opción más. En este sentido, pueden verse dos actitudes típicamente diferentes, que si bien admiten matices, refieren a esta situación.

La profesora de psicología de la escuela B narra su recorrido por la institución de manera antagónica pese a tener otro trabajo también, como psicóloga clínica:

> Yo trato de escucharlos. Trato de saber qué les pasa, incluso sé que hay veces que me cuentan cosas que no tendría por qué escuchar, pero

> bueno, yo trato de comprenderlos y de darles consejos más allá de la clase. Igual que vienen y me saludan con un beso, las chicas [alumnas] me preguntan dónde compro las carteras.

Un profesor de historia de la escuela A, cuando se le pregunta por una alumna que se cambió de escuela a mitad del año lectivo dice:

> Dejar no lo dejó. Pidió el pase. La verdad es que no sé si se fue a vivir al interior o se cambió de colegio, las explicaciones puntuales no las tengo.

Otras evidencias que marcarían el carácter más independiente de los profesionales masculinos está en su soledad respecto de su grupo de pares, que se manifiesta entre otros aspectos en no concurrir a la sala de profesores. Según el profesor de educación física de la escuela B:

> La sala de profesores es un serpentario. Las que van ahí llevan y traen [información] todo el tiempo, yo trato de no ir.

Desde la perspectiva de género puede argumentarse que el "hacerse hombre" implica estar en y salir a la calle, ganarse el dinero individualmente y desde temprana edad, y aunque las mujeres están ganando autonomía en los últimos años, el lugar de mayor independencia está en los hombres. De esta manera, se espera que los agentes educativos masculinos resuelvan de manera independiente y más impersonal las distintas situaciones conflictivas, en la medida en que su compromiso con la tarea sería desde lo racional e impersonal, al no ser una vocación la docencia, sino una oportunidad.

Esta relación tiende a invertirse en las mujeres, quienes continuarían con sus roles de género –principalmente el de maternidad– en la escuela tendiendo a comprender y a mezclar su rol con el afecto. Pero la principal ventaja desde la perspectiva de la institución, además de la posibilidad de imponer resistencia en un sentido latente, estaría dada en los niveles de mayor autonomía de sus pares varones (Olavarria, 2000). Esta dimensión, en tanto imperativo a tomar decisiones individuales se contra-

pone a la dimensión consultiva de las agentes institucionales mujeres, que tienden a deliberar y tratar de hacer colectiva decisión (Paladini, 2006).

En contextos donde la autoridad docente masculina es interpelada en función de su género, también puede pensarse que éstos tomarán como un cuestionamiento a sus atribuciones consultarle a una instancia superior femenina y lleguen a resoluciones en soledad. De esta manera, la autoridad principal se desentiende de los problemas puntuales, para intervenir sólo en casos mayores. Si bien esto puede ser una mayor visibilidad y participación del docente, lo que en realidad esconde es una predisposición a individualizar las situaciones de conflictividad en un agente educativo en particular, en lugar de socializarlos y estudiar colectivamente las maneras posibles de actuar. Nuevamente, como lo sosteníamos líneas arriba, esto contribuirá a que los cuestionamientos hacia la autoridad sean en clave personal, mucho más que institucional (Dussel, 2005).

Una última cuestión que resulta interesante para analizar la masculinización de la tarea docente, o al menos cierta tendencia a propiciar la presencia del hombre dentro de la escuela, refiere también a las diferencias normativas respecto de la inserción de la mujer en el mercado laboral en función del hombre. La mujer posee beneficios relacionados a la maternidad, cristalizados en la licencia rentada y la opción a continuarla de manera no remunerada, que el trabajador masculino no posee. También las mujeres pueden presentar mayores niveles de ausentismo en la escuela –como en otras actividades laborales– debido a enfermedades de sus hijos, en el caso de ser madres. Estas consideraciones podrían también estar influenciando –y esto ya no sólo en los establecimientos educativos– en la elección de varones para desempeñar determinadas funciones, al estar biológica y socialmente exentos de estas responsabilidades, resultando más atractivos para el mercado laboral. En el caso de las escuelas, la disminución de la rotación que esta masculinización podría propiciar se relaciona también con la pretensión de neutralización de la conflictividad, ya que permitiría a los docentes es-

tablecer su marco de trabajo y una relación más o menos estable con los alumnos, que no esté sujeta –por lo menos *a priori*– a niveles de ausentismo tan altos como los supuestos con las mujeres. Aquí, la dimensión etaria vuelve a ser importante como factor de análisis.

Si se sostiene, como se esbozó líneas arriba, que los varones, además de su condición genérica, deben ser jóvenes ya que presentan aspectos más viriles y masculinos que profesionales de edades avanzadas, también puede pensarse que los profesionales más jóvenes son más funcionales debido al retraso dentro de los sectores medios en la entrada al matrimonio y a la convivencia, y luego, a la paternidad (Gil Calvo, 2006; Mayer, 2009: Torrado, 2001). En consecuencia, su ingreso permitiría la incursión de profesionales solteros y libres de ataduras que puedan interferir en la tarea docente y la rutina laboral.

Bibliografía

Alabarces, P. Garriga, J y Moreira, M.
2008 *El aguante y las hinchadas argentinas: una relación violenta*. Mimeo.

Andrade, X.
2002 "Adiós cultura y hasta la vista cultura política. Sobre el tratamiento sociológico del regionalismo y populismo en el Ecuador". En: *Nueva Sociedad*, nº 102. Caracas.

Arango Gaviria, L.
2001 *Clase, género y dominación simbólica: reflexiones a partir de la obra de Pierre Bourdieu*, Universidad Nacional de Colombia, Mimeo.

Baxter, P. y Jack, S.
2008 "Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers". [Disponible en: http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf].

Beck, U y Beck- Gernsheim, E.
2001 *La individualización*. Buenos Aires: Paidós.

Beltrán, J.
2002 "Las claves psicológicas de la convivencia escolar". Ponencia Presentada en el Seminario Convivencia en los centros escolares como factor de calidad, Madrid.

Birgin, A.
1997 *La docencia como trabajo: nuevas pautas de inclusión y exclusión*. Buenos Aires: Troquel.
Bourdieu, P.
2000 *Poder, derecho y clases Sociales*. Buenos Aires: Desclee.
Bourdieu, P. y Passeron, J. C.
1977 *La reproducción*. Buenos Aires: Popular.
Castel, R.
1997 *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: FCE.
Dirie C. y Oiberman, I.
2001 "Perspectivas Laborales de la Profesión Docente". Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional del Trabajo. Buenos Aires: ASET.
Dubet, F.
2004 "Mutaciones Institucionales y/o neoliberalismo". En: Tenti Fanfani, E. (comp.). *Problemas de gobernabilidad de los sistemas educativos*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
2005 *La escuela de las oportunidades. ¿Es una escuela justa?* Buenos Aires: Gedisa.
Dubet, F. y Martuccelli, D.
1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
Durkheim, E.
1988 *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
Dussel, I.
2005 "Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas". Ponencia presentada en el I Foro Latinoamericano de Educación Pactos y Participación: Retos de la Educación Actual. Buenos Aires.
Elias, N.
1987 *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: FCE.
1993 *La sociedad de los individuos*. Buenos Aires: Península.
Garriga Zucal, J. y Noel, G.
2009 *Notas para una definición antropológica de violencia: un debate en curso*. Manuscrito.
García, B. y de Oliveira, O.
2007 "Trabajo extradoméstico y relaciones de género: una nueva mirada". En: Gutiérrez, M. (comp.), *Género, familias y trabajo: rupturas*

y continuidades. Desafíos para la investigación política. Buenos Aires: CLACSO.

Giddens, A.

1998 *La constitución de la realidad.* Madrid: Amorrortu.

Gil Calvo, E.

2006 "La matriz de cambio: Metabolismo generacional y metamorfosis de las instituciones". En: Andrés Contreras Murillo (comp.), *Los jóvenes en un mundo de transformación. Nuevos horizontes en la sociabilidad humana.* Instituto de la Juventud de España. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Kaufman, J. C.

1999 "La ropa sucia". En: Beck, U. y Beck Gernsheim, E. (comps.), *Hijos de la libertad.* Buenos Aires: FCE.

Lionetti, L.

2005 "La educación, un campo de acción para la conquista de la ciudadanía para la mujer en la Argentina a lo largo del siglo XIX". En: Gutiérrez, E. y Cuestos, M. (comps.), *Estudios sobre América: siglos XVI- XX.* Sevilla: AEA.

2007 La *misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916).* Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Sáez

1995 *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martínez-Otero, V.

2001 "Convivencia escolar: problemas y soluciones". En: *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, nº 1, Madrid.

2005 "Conflictividad y fomento de la convivencia". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 38, Madrid.

Mayer, L.

2009 *Hijos de la democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.

2013 *¿Qué hacer ante la conflictividad escolar cotidiana? Un análisis de las estrategias de los agentes escolares.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Trilce.

Melero Martín, J.

2010 *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. 10 estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos.* España: El Aljibe.

Noel, G.
2007 *La conflictividad escolar cotidiana.* Buenos Aires, Tesis de doctorado, IDES UNGS.
Paladini, C.
2006 *Conflictos en el aula. Perspectivas y voces docentes.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
Puiggros, A.
1990 *Historia de la educación argentina.* Buenos Aires: Galerna.
Stake, R.
1994 "Case Studies". En: Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research.* California: Sage Publications.
Sewell, W.
1992 "A Theory of Structure: Duality, Agency and transformation". En: *The American Journal of Sociology*, vol. 98, nº 1. Chicago: The University of Chicago Press.
Tenti Fanfani, E.
2001 *Sociología de la educación.* Buenos Aires: Ediciones Universidad de Quilmes.
2006 *La condición docente.* Buenos Aires: FCE.
2007 *La escuela y la cuestión social.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Tilly, Ch.
2000 *La desigualdad persistente*, Buenos Aires: Manantial.
Tiramonti, G.
2008 *La escuela media en debate.* Buenos Aires: Manantial.
Torrado, S.
2001 *Familia y diferenciación social.* Buenos Aires: EUDEBA.
Tyack, D. y Cuban, L.
1995 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.* México: FCE.
Weber, M.
1999 *Economía y sociedad.* Buenos Aires: FCE.
Willis, P.
1988 *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid: Akal.

Volviendo a arrancar: la gestión del fracaso escolar en las interacciones cotidianas

Una aproximación etnográfica

Nadia Hakim Fernández

Resumen

A través de una etnografía de 10 meses con 4 chicos de entre 17 y 24 años, exploro los significados del fracaso escolar y las aspiraciones de futuro de unos chicos nacidos fuera del territorio español y llegados en diferentes momentos de su juventud desde Honduras, República Dominicana y Rumanía. La etnografía se realizó en una fundación educativa de reingreso, pensada para obtener el diploma de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y para la inserción profesional, donde se enseñan oficios a jóvenes que no han logrado obtenerlo. El trabajo de campo se realizó en el marco de un Proyecto Europeo que excepcionalmente se puso en marcha en el centro formativo de reingreso y que tiene como objetivo el "empoderamiento de jóvenes inmigrantes en riesgo de exclusión social" a través de herramientas audiovisuales. Se explora igualmente las continuidades y contradicciones entre estos dos tipos de programa educativo y la manera cómo se piensan desde ahí las oportunidades de vida.

Introducción

El presente texto se basa en una investigación más amplia, que se titula "Un camino hacia el futuro: aspiraciones de vida y experiencia de

la desventaja de jóvenes en la periferia del sistema educativo"[1]. Se fundamenta en un trabajo de campo etnográfico (Guber, 2011) en espacios de interacción presenciales y conectados a Internet, que tuvo 8 meses de duración (de noviembre de 2011 a julio de 2012). Se enfocó en cuatro chicos de diferentes nacionalidades de entre 17 y 24 años, nacidos fuera del territorio español y llegados en diferentes momentos vitales desde Honduras, República Dominicana y Rumanía. La etnografía se originó en la Fundación La Puerta que en el contexto local se conoce también como "*agència de col·locació*". Su función expresa es ofrecer herramientas para la inserción profesional, a través de la enseñanza de oficios manuales o de prestación de servicios. También se busca que jóvenes que no obtuvieron el diploma de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)[2] en la escuela de primera opción lo consigan.

El trabajo de campo se realizó en el marco de un Proyecto Europeo que excepcionalmente se puso en marcha en la agencia de inserción y que tiene como objetivo el "empoderamiento de jóvenes inmigrantes en riesgo de exclusión social" a través de herramientas audiovisuales participativas.

Los protagonistas de esta etnografía son Gary (República Dominicana), Lucas (Honduras), Dionut (Rumanía), que hoy tienen 19 años, y Emerson (República Dominicana, primo de Gary), que hoy en día

1 Se trata de la tesis doctoral que hago con la ayuda de una beca de investigación del IN3-UOC (2011-2013). Aprovecho para agradecer a este instituto y a todas las personas que hicieron posible este trabajo.

2 La ESO es el sistema de educación secundaria en el Estado español, que cubre las edades de los 12 a los 16 años idealmente, y constituye el mínimo nivel obligatorio exigido por la ley –es decir que hasta los 16 años los chicos y chicas deben estar obligatoriamente matriculados en algún centro escolar que en el contexto local se llaman IES (Instituto de Educación Secundaria)-. Consta de cuatro niveles. El Estado garantiza el acceso a la escolaridad, pública y gratuita por ley. También existen IES concertados, con un sistema mixto de financiación pública y privada; así como IES privados.

tiene 26 años[3]. También hicieron parte importante diferentes actores sociales relevantes en estos espacios cotidianos, como compañeros del centro de formación, amigos, profesores, educadores de tiempo libre, padres y madres de familia, entre otros. El trabajo de campo etnográfico se compuso, principalmente, de más de 50 observaciones participantes intensivas durante los 8 meses que duró, tanto en los espacios de interacción *online* –Facebook principalmente– como en los *offline* –Fundación La Puerta, los domicilios de los chicos, una iglesia evangélica, entre otros–, con registros escritos y en video para cada incursión. Se hicieron también un total de 17 entrevistas –a los jóvenes, a compañeros y compañeras, a madres de familia, a profesores de la Fundación, a talleristas y a diseñadoras del Proyecto Europeo–, así como *chats* ocasionales en Facebook con algún joven[4].

Del trabajo de campo emergieron dos categorías que ejercían una importante influencia en la experiencia vital tanto de jóvenes como de adultos. Las categorías fueron: la de "fracaso escolar" y la de "inmigrante", las dos con connotaciones marginalizantes en el contexto desde el que escribo[5]. A partir de esta observación, planteamos la pregunta general de la investigación: ¿cómo afecta el enmarcamiento como "casos de fracaso escolar" e "inmigrantes" –y la desventaja que estas categorías implican– a la interacción que se da en la vida cotidiana y las aspiraciones de futuro de estos chicos? Se busca entender la relación entre procesos de creación de sentido intersubjetivo y las posiciones que ocupan los diferentes actores relevantes antes nombrados en un campo social que se configura, en términos generales, por una distribución desigual de poder (Bourdieu, 1985; Bourdieu y Wacquant, 1995) en los escenarios

3 Salvo en el caso de las referencias a Barcelona, los nombres de personas, lugares y programas en este texto son ficticios.

4 Tengo el permiso por escrito tanto de los jóvenes como de sus padres para reproducir con fines académicos el material obtenido.

5 El uso de comillas doble se refiere, a lo largo del texto, a las expresiones o conceptualizaciones usadas en el día a día pero para las cuales no existe un consenso.

de la interacción cotidiana (Goffman, 1959[1981]), en este caso, los espacios formativos, sus domicilios, el Facebook o la Iglesia.

En el contexto latinoamericano, y particularmente el de la ciudad de Buenos Aires, encontramos investigaciones sobre experiencias de implementación de programas educativos llamados de reingreso dirigidos a jóvenes en el nivel de educación medio, que se corresponde con la ESO del sistema español o el bachillerato en otros países como Colombia. Teniendo en cuenta contextos de fragmentación y segmentación educativa (Meo, 2012) estos estudios se preguntan si los programas públicos dirigidos a jóvenes en riesgo de abandono escolar promueven la igualdad de oportunidades o bien contribuyen a reproducir los mecanismos que generan desventaja. Se ha mostrado que estas iniciativas suponen aspectos positivos pues se considera como un avance que una política pública exista y porque ésta pretende encarar el Derecho Universal a la eduación, a lo que se puede añadir que el formato de estas escuelas permitiría que el profesorado apueste por la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Llinás, 2011). Pero al mismo tiempo se han detectado mecanismos que generan desigualdades que operan en el día a día de las escuelas más allá de los principios que guían las políticas públicas en las que se basan, por ejemplo, en la interacción entre alumnos y profesores (Nobile, 2011), que junto con las lógicas de la institución escolar como la meritocracia (Nobile, 2014) contribuyen a que se co-reproduzcan las desiguales posiciones de clase social (Meo, 2012).

Con el desarrollo de un caso español, se pretende aportar al estudio de la experiencia de los jóvenes implicados en situaciones de "fracaso escolar" en los contextos latinoamericanos en los que se han creado dispositivos similares de reinserción educativa –y en los contextos en los que estos dispositivos están por crearse–, así como aportar a la investigación de la dimensión simbólica a través de la experiencia de los actores relevantes que componen las instituciones de reinserción educativa. Para esto, se tiene en cuenta la visión de los jóvenes, poniéndola

en relación con la de profesores, madres de familia[6], entre otros, dejando emerger su capacidad de agencia y articulándola con las dimensiones estructurales de la desigualdad (Franzé, 2007).

En las líneas siguientes, el punto de mira se centra en las diferentes dimensiones del fracaso, que además de ser escolar, se vive por los jóvenes como definitorio de la persona; y de su reverso en términos normativos, el éxito. Exploraremos las tensiones entre diferentes lógicas normativas presentes y puestas en práctica por los diferentes actores en un mismo escenario.

Para esto, en primer lugar presentaré el contexto socio-económico más amplio en el que se inscriben las vivencias presentadas, para luego situar brevemente la Fundación La Puerta y el Proyecto Europeo que se puso en marcha en esta entidad. En segundo lugar, después de presentar la mirada analítica empleada, analizaremos algunas dimensiones de la dupla conceptual "fracaso"/"éxito" que estos actores sociales ponen en práctica en sus propios términos, así como sus aspiraciones de vida.

El fantasma del desempleo juvenil

¿Con qué panorama se encontrarán estos chicos y tantos otros como ellos? El desempleo y las bajas oportunidades de vida están pasando por niveles críticos en el Estado español (Martínez García, 2013). No obstante, el desempleo y en especial el desempleo juvenil, han sido y continúan siendo un problema cíclico (Martín Criado, 1997). Aunque poco novedoso, es un tema de debate público en estos momentos en el país y su omnipresencia hace parte del tema de "la crisis" en la vida de todos los días.

6 En esta investigación tuve más oportunidad de hablar en profundidad con las madres que con los padres de los jóvenes que protagonizaron esta investigación.

Desde el punto de vista demográfico y estadístico, la mayor tasa de desempleo se detecta en la categoría de "joven"[7], es decir en la población situada en la franja de edad de los 16 y los 24 años en los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) desarrollada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), y hasta los 29 años en los datos proporcionados por el servicio de estadísticas del gobierno catalán Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT)[8].

Según datos suministrados por este último organismo a través del informe elaborado por el *Observatori Català de la Joventut* (2013) para el tercer trimestre del año 2013, con base en la EPA elaborada por el INE, mientras la tasa de desempleo era del 22,8% para el conjunto de la población activa, para los jóvenes de 16 a 29 años ascendía a 36,1%, casi el doble si se le compara con la tasa de la franja de la población de más de 29 años (19,9%). Si atendemos a las divisiones por franjas de edad cuatrienales dentro de la gran franja de 16 a 29 años, los jóvenes activos de entre 16 y 19 años tienen una tasa de desempleo del 67,4%, que va disminuyendo a medida que aumenta la edad. La tasa para la franja 20 a 24 es de 41,3%, y de 25 a 29 años es de 26,8%.

Durante todo el periodo de la presente crisis financiera –contabilizado a partir del año 2007–, la tasa de desempleo juvenil masculino es superior al femenino, situándose en el tercer trimestre de 2013 en 38,8% (para los hombres) y 33,3% (para las mujeres). Son también los hombres de entre 16 y 29 años los que registran una tasa de paro prolongado (por un año o más) más elevada, de 17,8% frente al 14,2% para

7 La tasa de desempleo juvenil es la proporción de personas sin empleo sobre el conjunto de la población activa –es decir, la población en edad de trabajar, de 16 a 64 años y que no estudia–, y se consideran como jóvenes a la población con edades entre los 16 y los 24 años en España y hasta los 29 años en Cataluña. En términos demográficos, la población juvenil total sería la suma de la población activa, la población inactiva y la población en situación de desempleo.

8 Ambos organismos usan como base de datos los que proporciona la Encuesta de Población Activa dependiente del Gobierno central, en Madrid.

las mujeres jóvenes, y frente al 16,1% del paro de larga duración para el conjunto de los dos sexos para esta franja de edad. Esto significa que de los jóvenes en situación de desempleo, casi la mitad lo están desde hace por lo menos un año.

Además de los hombres, el desempleo afecta sobre todo a los jóvenes que sólo han acabado los estudios básicos de secundaria, es decir la ESO, con un 49,1% frente a un 27% de los jóvenes con estudios posobligatorios (y, recordémoslo, una tasa de desempleo juvenil general del 36,1%). Los jóvenes contabilizados como extranjeros registran niveles de paro más elevados si se les compara con los de "nacionalidad española" (52,8% frente a 31,8%), tendencia que se mantiene en el caso del resto de la población activa –es decir que hay más paro entre "extranjeros" que entre "españoles" en todas las franjas de edad– (Alarcón *et al.*, 2013)[9].

Al mismo tiempo, las prestaciones económicas para personas desocupadas, que actúan como una garantía social para evitar que los que no perciben un sueldo vivan situaciones de carencia graves, sólo las reciben el 11,1% de los jóvenes entre 16 y 29 años. Esto se debe a que la mayoría o no ha comenzado a cotizar a la Seguridad Social[10], o lo

9 Estas estadísticas que nos son transmitidas por los medios de comunicación, se cuelan en las conversaciones de todos los días, a veces haciendo referencia a la extrema y magnificada figura de los "ni-ni". La idea de jóvenes "ni-ni" se introdujo en medio de un ambiente de alarma generalizada por las consecuencias de la crisis financiera y la crisis general de un modelo político y económico. Algunos estudios han encontrado que una vez aislados factores como el estar vinculado a una actividad laboral, así sea el hecho de estar buscando trabajo o incluso el trabajo reproductivo, es un fenómeno marginal (*cf.* p. ej. Serracant, 2012), que ni siquiera se puede caracterizar como un fenómeno "juvenil", pues hay más personas en situación de "NEET-restringido" en la franja de 30 a 64 años que en la franja de los 16 a los 29 años: "Concretamente, se encuentra en esta situación un 2,3% de la población en edad laboralmente activa: un 1,8% de las personas de 16 a 29 años y un 2,5% de las personas de 30 a 64 años" (Serracant, 2012: 60, traducción de la autora).

10 Sistema a través del cual la persona trabajadora con un contrato legal aporta un porcentaje de su sueldo a un fondo común, del que provienen los fondos para

ha hecho por un tiempo demasiado corto como para verse retribuidos. También se debe haber trabajado sin un contrato, con la vulnerabilidad que eso implica en términos de derechos laborales y derechos sociales derivados de los primeros. Las familias pasan a servir de apoyo económico a estos jóvenes sin ingresos, dentro de las cuales suele haber más de un miembro del núcleo familiar en situación de desempleo.

Esta investigación se centra, pues, en la figura de jóvenes que están a punto de entrar a engrosar las filas de las estadísticas en tanto población activa y que no perciben ni ellos ni su familia la prestación social por desempleo. Cabe anotar que, con todo, los jóvenes que participan en esta investigación no son los más vulnerables a las reestructuraciones neoliberales que se están haciendo al reciente y ya frágil Estado de Bienestar[11]. Esta investigación se enfoca en jóvenes que cuentan con algún tipo de soporte familiar, lo que hay que recordar no es siempre el caso. La afiliación (Castel, 1997) de estos chicos a varios tipos de instituciones –familiares, escolares o religiosas– los hace relativamente menos vulnerables y al mismo tiempo los hace más accesibles a una investigación como la presente.

La Fundación La Puerta como dispositivo de reinserción profesional

Esta Fundación, en tanto que ejemplo de escuela de "vía de segunda oportunidad" (García Gracia *et al.*, 2013), se puede relacionar

cubrir los gastos de salud públicos, la prestación por desempleo, y la pensión de jubilación del conjunto de la población.

11 Con "reestructuración neoliberal del Estado" me refiero a las modificaciones en el funcionamiento político, económico y social siguiendo los principios (ideológicos) del neoliberalismo avanzado. Destacaré los siguientes: la contracción del gasto público en paralelo al aumento de impuestos indirectos –llamados regresivos porque no se calculan según el nivel de renta–, el desmantelamiento progresivo de las políticas de redistribución de la riqueza y la reforma de las leyes que rigen el trabajo, que benefician a los contratantes y suponen un aumento de la precarización sobre las ya precarias condiciones de trabajo previas.

con experiencias parecidas a nivel latinoamericano, y de forma notable con la de la ciudad de Buenos Aires, como ya habíamos apuntado. Nos referimos a las Escuelas de Reingreso, que desde 2004 implantó el Ministerio de Educación de Buenos Aires (Llinás, 2011). Estas escuelas pretenden ser "nuevos formatos escolares que se proponen la reinserción de aquellos alumnos que han tenido dificultades en su escolarización secundaria" (Nobile, 2011).

La Fundación La Puerta está ubicada en la única zona verde de un barrio que llamaremos Vàrraga, que a su vez está situado en una ciudad posindustrial de la periferia de Barcelona, que se suele conocer como "cinturón urbano". Se trata de un tipo de ciudad como otras alrededor de la capital catalana que deben su desarrollo a dos factores principalmente. El primero es el proceso de industrialización y el segundo el de atracción de trabajadores desde otros puntos de España –fenómeno que desde la historia oficial catalana se ha codificado dentro de la particular categoría de "inmigración interna" (Solé, 2000). Los chicos que asisten a esta Fundación de inserción profesional viven en Vàrraga o en sus alrededores inmediatos.

Es un centro de enseñanza de oficios manuales –carpintería, peluquería– subsidiados por diversas fuentes, tanto públicas como privadas, que buscan servir de puente entre el joven que busca un trabajo y el mercado laboral. Los oficios suelen seguir la división sexual del trabajo. También se ofrecen actividades más lúdicas en el Aula de Arte, y en la Sala de Informática, donde se desarrollan trabajos audiovisuales. Idoia, que es profesora de Lucas y Dionut en el curso de acceso al diploma de la ESO, considera que La Puerta ofrece "formación para gente [a la] que no le han ido bien las cosas". A la Fundación acuden sobre todo hombres, lo que es proporcional a la distribución del fracaso escolar entre sexos[12].

12 Según datos para el curso 2006-2007: "Casi tres de cada diez, el 28,4%, se quedaron sin el título en el curso 2006-2007. Téngase en cuenta que se trata de los que llegan a cuarto curso de la ESO y lo aprueban, pues otros se quedan por el cami-

El Proyecto Europeo y la concreción del discurso del empoderamiento

Es dentro de este marco institucional de reenganche formacional, que se pone en marcha de forma puntual el Proyecto Europeo. Como ya se dijo, su objetivo formal es "empoderar" a los jóvenes identificados como "inmigrantes en riesgo de exclusión". Por motivos históricos, políticos y sociales que no podemos desarrollar aquí, la inmigración, con su protagonismo en la vida pública y su construcción como problema, se basa en una relación de poder y va más allá de ser un descriptor del movimiento migratorio. La idea de inmigración, y su sujeto –el inmigrante–, como su adjetivo –lo inmigrante– se suele asociar con pobreza, diferencia cultural, religiosa, política, con una nopertenencia y con el peligro de conflicto y desintegración social[13]. Las diseñadoras de este Proyecto, Vera y Alicia, dos antropólogas sociales de universidades en Barcelona, buscan trabajar con "todo un colectivo de menores que estaban creciendo en nuestra sociedad y que decías 'vigilemos que son menores en riesgo y si no intervenimos rápido pasará lo que en Francia en 2005' [...] y que estos menores no [son] protagonistas de nuestra sociedad, seguían siendo ciudadanos de segunda, y que jamás se les daba la oportunidad de ser de primera, ¿no? Y de… de vivir en plena igualdad. Y de ahí sale el Proyecto". Ellas reconocen las consecuencias estigmatizantes que potencialmente tiene el recuperar la categoría de "joven inmigrante en riesgo de exclusión" para un proyecto de intervención social, pero al mismo tiempo puntualizan que es la manera de obtener fondos para seguir trabajando con colectivos de forma objetiva y que desde el punto de vista institucional estarían en riesgo de exclusión.

---

no sin recibir siquiera la certificación[...]. En cuanto a las diferencias por sexos, mostradas en la tabla 2.12, las mujeres aventajan claramente a los hombres a la hora de la graduación: 78,6% frente a 64,9% en el curso 2006-2007, casi 14 puntos porcentuales de diferencia" (Fernández Enguita *et al.*, 2010: 46).

13 Existe aquí un paralelo interesante con los significados que tiene "lo gitano" no sólo en España o en Cataluña, sino en Europa.

Clase social e intersubjetividad en el cotidiano

La aproximación teórica que presentamos se inscribe en el "giro cultural" del estudio de las desigualdades sociales contemporáneas, en la que se considera que los aspectos culturales y simbólicos son condiciones *sine qua non* para la comprensión de la estructura de las desigualdades. De los abordajes marxistas y weberianos en el estudio de la clase social que toman, de forma resumida y respectivamente, la posición de los grupos en la estructura de relaciones de producción, y la posesión de capital económico y el estatus que se corresponde con una posición en la estructura de categorías socio-profesionales, el interés se abre a una perspectiva multidimensional que incluye las formas culturales (Atkinson, 2009). La Escuela de Birmingham o de Estudios Culturales, que bebe de la tradición gramsciana, comienza a estudiar desde la segunda mitad de los años 60 formas culturales que no habían sido consideradas anteriormente como objetos de estudio. Esto tuvo una concreción en diversos trabajos sobre lo que se llamó la cultura popular y las culturas juveniles (Willis, 1977; Martín Criado, 1996; Martínez Sanmartí, 2007). Pierre Bourdieu desarrolló en su extensa obra el estudio de las desigualdades sociales, desdoblando las dimensiones o indicadores a través de los cuales se pueden analizar los procesos de distinción según la tenencia de varios tipos de capital, además del económico (Bourdieu, 1979): el capital cultural –credenciales educativas, bienes culturales y elementos corporales–, el capital social –red de relaciones– y el simbólico –legitimación del resto de capitales–, que se concretan de formas diferentes según el objeto de estudio (Bourdieu y Wacquant, 1995). Un capital se puede ver como la ventaja basada en la posesión de un determinado tipo de recurso y en la capacidad que otorga este recurso para la acumulación de ventaja –y de otros tipos de capital–, y que afecta a las trayectorias de las personas o grupos en el ámbito escolar, laboral, matrimonial o familiar (Coulangeon, 2012).

La orientación teórica que guió el análisis de nuestros datos etnográficos intenta ser un punto de cruce entre los estudios sobre la clase

social y la perspectiva dramatúrgica identificada por ejemplo con Ervin Goffman (1959[1981]), para entender la relación entre los procesos de creación de significado en las relaciones sociales que se dan en lo cotidiano –intersubjetividad– y la distribución desigual del privilegio. Por lo tanto, comenzamos por asumir que los aspectos simbólicos de la desigualdad son básicos para entender procesos que conocemos como estructurales de la desigualdad. Seguimos a Bourdieu y a otros autores, en su mayoría anglosajones, que afirman que las clases sociales no existen como un *a priori* clasificatorio, sino que son una pregunta de investigación que necesita de datos empíricos (Bottero 2004: 993; Grenfell, 2010: 21).

En este tipo de estudios, además de acceder a las narraciones de los agentes a través de entrevistas, accedemos a situaciones de interacción donde podemos observar "lo que a gente hace", es decir, sus prácticas.

El fracaso y la autovaloración

Para Gary, Emerson, Lucas y Dionut el haber sido expulsados del sistema educativo de primera opción se vive como una amenaza a su propia persona, no sólo en el aspecto escolar, sino en aspectos más amplios de su ser, amenaza de la que se intentan desmarcar constantemente en las situaciones de interacción. El fracaso es vivido como una responsabilidad personal y como la consecuencia directa de sus propios actos. Legitiman los preceptos de la meritocracia en los que se basa el discurso social más amplio, lo que ayuda a entender su vergüenza y su reactividad a cualquier muestra que se pueda interpretar como una falta de respeto hacia ellos. El fracaso escolar es una inscripción que marca no sólo el desempeño escolar en sí y circunscrito, sino personal, vital –de la persona entera–, y se intenta una valorización por otras vías como por ejemplo, en los roles y la presentación de sí mismos, esperando *crear la ilusión* de que ellos *son* lo que *presentan* durante las situaciones de interacción.

Aunque lo vivan como una totalidad, para nuestro análisis es importante hacer la diferencia entre fracasar en el sistema educativo normal y la experiencia del fracaso. Es aquí donde se abre una ventana

analítica a la desigualdad estructural a través de los marcos de interpretación de sí mismos y de la experiencia en las interacciones de la vida cotidiana. La *subjetividad* no se origina en los escenarios mismos de la interacción, es al contrario una subjetividad situada (Brubaker y Cooper, 2010) en un campo social que posibilita o constriñe la agencia. La razón por la que recuperamos esta distinción es porque no son equivalentes la falta de credenciales educativas (o como diría Bourdieu, un volumen deficitario de capital cultural convertible en el mismo o en diferentes campos y en otros tipos de capital) y la vivencia de esta falta de capital, aunque las dos sean relevantes.

El fracaso puede pensarse también como un marco de interpretación, según el cual estos chicos son evaluados por sí mismos y por otros, desde el punto de vista institucional y también desde el punto de vista de su valor general como personas. No es lo mismo fracasar en la escuela cuando se tienen los medios –otra vez, los capitales– para probar vías alternativas, que fracasar cuando la única opción es asistir a una Agencia de Colocación donde se ofrecen títulos con poco valor en el mercado de trabajo y donde hay bajas probabilidades de superar el examen de certificación de la ESO.

Según Idoia –profesora de Lucas y Dionut en el curso de preparación para la ESO y que estuvo presente en el proceso del Proyecto Europeo–, La Puerta es para los chicos "como una escuela de fracasados". Por ejemplo a Kadija, una de sus alumnas, le han dicho en su casa: "vas a una escuela de fracasados". Según me cuenta, "no es la primera que lo dice, ni la primera vez que se oye" y agrega: "entonces ellos mismos, ya saben que… Ir a la Fundación no es bueno entre comillas, porque significa que tú, que ha pasado algo en ti."

De manera que el hecho de que los chicos asuman la responsabilidad del truncamiento de sus trayectorias educativas hace que se viva con vergüenza y por esto mismo es un episodio que se busca dejar atrás, en el "pasado" –en el caso concreto de Emerson–, aunque no se pueda

olvidar del todo porque el medio se los está recordando de forma constante a través de las limitaciones de todo tipo.

Por otro lado, los datos empíricos indican que los factores relevantes en este fracaso escolar forman un tejido más complejo que no permite secundar la versión de la responsabilidad individual –aunque sea vivida como tal– o de la responsabilidad familiar. Cuando llevaba más de la mitad del trabajo de campo, en abril de 2012, Lucas y Dionut presentaron el examen de acceso al diploma de la ESO para el que se estuvieron preparando desde septiembre de 2011. Unas semanas después salieron los resultados e Idoia debía recibir a los chicos uno a uno para comunicarles los resultados. *Ninguno* superó la prueba. Ella reflexiona: "algo falló del montaje que hemos tenido, pero eso es una pequeña parte porque luego hoy alguien me ha preguntado '¿tú los veías en un Grado Medio?'[14] y yo haciendo un grado medio veía a dos". Por un lado, se está dispuesta a asumir una parte de la responsabilidad de este fracaso, pero al mismo tiempo ella cree que de los jóvenes lo que no funciona es su disposición general para el estudio. Por otro lado, los medios de los que disponen los agentes educativos son también limitados. Idoia debió crear el contenido de los cursos por su cuenta, siendo éste su primer trabajo mientras todavía cursaba un máster de psicopedagogía. Realizó ese trabajo gratuitamente hasta conseguir un ingreso que vino después.

Gary, que llegó desde Barahona –República Dominicana– a los 14 años, en 2008, junto con su hermano para reunirse con sus padres, explica su trayectoria educativa por una incapacidad personal. Suele hacer bromas como: "yo y los números y las letras estamos peleados. Yo creo que cuando nací el médico me asustó con eso y ya…". Lo cierto es que las inversiones educativas de sus padres se orientan a otros planos: la

14 Gradio Medio: es el diploma profesionalizador que viene después de la ESO y que permite seguir estudiando para hacer un Grado Superior, o comenzar a trabajar con un título más valorado que el PQPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), que es el que hacen los chicos que buscan entrar directamente al mundo laboral cuando no han obtenido el diploma de la ESO.

mejora de las condiciones de vida a través de un proyecto migratorio y del propio trabajo en la ciudad de llegada, y la construcción de una casa en Barahona –República Dominicana– a través del envío de remesas y con la ayuda de su red familiar allá. Ámbar confiaba en que el sistema educativo local, público y gratuito, permitiría a su hijo terminar la secundaria. Esto ya hubiera constituido una mejora desde su punto de vista, porque ella no cerró el ciclo de educación básica. La trayectoria educativa de Dionut, que llegó de su natal Bacu –Rumanía– en 2008, cuando tenía 14 años, también se ve truncada por el proyecto migratorio de sus padres. Arriba a Cataluña, al barrio que llamaremos Serrano, adyacente a Vàrraga, sin conocer ninguna de las dos lenguas oficiales –el catalán y el castellano– y el dispositivo de acogida para chicos venidos de otros países y que existía en esos momentos en la escuela pública, no logra redireccionarlo para completar la secundaria.

En un contexto donde los profesores recalcan los déficits de sus alumnos, los chicos ponen en práctica diferentes maneras de valoración de sí mismos. Para ellos, el ser hombres es una fuente de poder y una oportunidad de control de la situación. A nivel de las interacciones no sólo en la escuela, sino en otros lugares de sociabilidad como Facebook, pude observar y oir cómo intentaban ponerse en una posición jerárquica superior, al menos retóricamente. Como bromeaba Axel, un compañero de clase de Emerson y Gary, "trabajo, llego a mi casa y allí soy el jefe". En la presentación de sí mismos y el control de las impresiones que buscan provocar en las personas con las que interactúan, pude observar cómo el ser hombre es para ellos mismos una fuente de respeto, porque es algo que no está sujeto a cuestionamiento, en contraste con el marco de interpretación del fracaso, según el cual su valor se pone constantemente en duda.

Otra de las prácticas de autovaloración de los jóvenes es el de evaluarse por encima de lo que sus profesores consideran ser "la realidad" de sus posibilidades. Durante los talleres de audiovisual del Proyecto Europeo, era recurrente oir de los chicos que sus videos eran "mejores

que los de cualquier otro grupo". Durante una de las clases de FOL[15] a la que pude asistir, Mikel distribuyó un cuestionario a los chicos titulado "Características imprescindibles para conseguir y mantener un puesto de trabajo", con ítems como "buena presencia", "obediencia", "autocontrol", "asistencia". Aunque los chicos no conocían el significado de algunas de estas palabras –"¿qué es la auto…*monía*?", pregunta Geron, amigo de Gary y Emerson–, se puntúan entre los 8 y los 9 puntos sobre 10.

La reanudación de la trayectoria

Los chicos aceptan entrar en la lógica institucional del reenganche formativo aunque conozcan la situación laboral y sepan que es poco probable que consigan un trabajo cuando terminen sus formaciones. La razón por la que continúan asistiendo a los cursos es porque es una manera de cumplir con el mandato familiar (o de otros entornos) de ser responsables de su propio destino y de "no quedarse parados" y "seguir preparándose" –desde el punto de vista de los padres. Desde el punto de vista de los profesionales de la educación de reingreso, chicos como Gary o Emerson están atrasando el paro al pasar por La Puerta, como muchos otros jóvenes sin cualificación y potencialmente desempleados de larga duración.

Dada la fuerte demanda de plazas en centros de formación vocacional o profesional, los jóvenes, por su parte, se sienten afortunados de tener una plaza en estos estudios sin coste de matrícula y se sienten orgullosos por haber sido "elegidos" en los procesos de selección. Pero al mismo tiempo los programas de formaciones técnicas como los PQPI –que son los únicos a los que pueden acceder estos chicos por razones económicas y por no tener el título de la ESO– no se han adaptado a las

15 FOL: Formación y Orientación Laboral. Es un dispositivo que busca ser un puente entre los jóvenes de las formaciones técnicas básicas (PQPI) y el mercado laboral. El profesor habla sobre lo que se les exigirá como empleados –autonomía, buena presentación, puntualidad, obediencia… y busca las prácticas profesionales trabajo gratuito a cambio de experiencia que los chicos deben completar para aprobar el PQPI.

nuevas demandas del mercado laboral que requiere conocimientos en informática –en *hardware* pero también en *software*– e incluso en actividades más creativas, a las que muchos aspiran.

En este sentido, el Proyecto Europeo representa una oportunidad de explorar un ethos diferente a través de sus talleres. Más que recibir contenidos escolares de forma pasiva y sin que los profesores esperen de ellos las capacidades necesarias, los talleres funcionan en base a las actividades que los jóvenes deben desarrollar a través del aprendizaje y uso del lenguaje audiovisual. Este Proyecto recuerda el principio en el que se basan los Centros de Actividades Juveniles del gobierno argentino: "abrir espacios de producción cultural conjunta con adolescentes y jóvenes (que asistían a las escuelas y que no lo hacían), que les permitieran acercarse a manifestaciones de la cultura no disponibles a ellos y que les habilitara una historia de inclusión" (Llinás, 2011: 133).

En nuestro caso, el Proyecto alienta a los chicos a pedir ayuda y a fortalecer por esta vía su capital social, es decir, sus redes de contactos. La importancia de los contactos es algo que tiene sentido para los chicos por las redes de solidaridad familar y entre amigos que ya funcionan en sus círculos de relación. El Proyecto busca también que los chicos sepan expresar ideas o sentimientos oralmente o a través de videos. En definitiva, las diseñadoras del Proyecto, Vera y Alicia, buscan transmitir las herramientas legitimadas en sus propios medios sociales y laborales, y que implican una relación particular con lo simbólico. Esto contrasta con el enfoque de los cursos ofrecidos en la Fundación La Puerta, contraste que puede verse debido a la oposición entre dos ethos que, simplificando, corresponden el último a un ethos de lo que se espera sea la clase obrera y el primero a un ethos parecido al de las personas que diseñan el programa, es decir de "clase media" o "media alta". Al mismo tiempo, como reconoce Ataúlfo –educador de los chicos en los talleres audiovisuales de La Puerta–, "yo creo que si a nuestro proyecto le añadiéramos un aula de escritura haría una diferencia importante para ellos [...] [podríamos imaginarnos] ejercicios creativos para que no sintieran que están aprendiendo escribir".

El éxito y las aspiraciones de futuro

> "Todos queremos ascender a comparación de nuestros padres, estar mejor que nuestros padres".
>
> Ezequiel, Iglesia Poder Global

La idea de éxito que adscriben no sólo los chicos sino sus padres y otros adultos relevantes es la de la "mejora". La movilidad ascendente es el objetivo del proyecto vital. Los profesionales que trabajan con ellos, en cambio, suelen no entender la razón por la que ellos se evalúan por encima de lo que ellos consideran como sus posibilidades reales. El éxito se articula a la vida cotidiana a través de la imaginación acerca del futuro y lo retórico juega en este sentido un papel importante, y dentro de esta formulación retórica acerca del futuro, la actividad en Facebook ocupa su lugar en la sociabilidad cotidiana. Facebook es un lugar privilegiado para diseñar la imagen de éxito que se quiere proyectar (Hakim Fernández, 2014). De esta manera, ellos adornan sus perfiles personales con fotos retocadas de sí mismos en donde consideran verse atractivos, y donde "proyecta[n] una buena imagen", según Emerson. También hacen *collages* de sí mismos con objetos que representan lo que significa ser exitoso para ellos.

Captura de pantalla, perfil personal de Dionut, 19 de marzo de 2011

Captura de pantalla, perfil personal de Emerson, abril de 2011

Ser exitoso es el reverso de *ser un fracasado* y también implica unas exigencias normativas por parte de diferentes adultos que tienen autoridad sobre ellos, es decir, sus madres y/o padres, educadores o profesores, o en el caso de Lucas el líder de su congregación religiosa; poder al que ellos se pliegan a veces o que intentan subvertir en los mismos u en otros espacios de interacción.

Lucas arribó a Cataluña en 2002, a los 7 años, junto con sus padres desde Tegucigalpa (Honduras). Forman parte de una comunidad cristiana que hemos llamado Poder Global. También forman parte de ella sus hermanas –una de 8 años y otra de 24–, tíos y primos. En esta comunidad el líder espiritual, el pastor Ezequiel, recuerda cada domingo que "hay que tener motivación personal para poder cambiar" y en sus palabras es recurrente la idea de vencer los obstáculos. Sus padres, Clara y Lorenzo, consideran que las normas de la Iglesia son el pilar de la educación de sus hijos, "no es por creernos superiores, pero la parte espiritual nos da unos principios". Pero al mismo tiempo, la lógica del éxito que promueve esta comunidad entra en tensión con las lógicas de la institución educativa. Aunque en los dos contextos la responsabilidad del fracaso o del éxito

recae en el individuo, los principios que guían la enseñanza o lo que se considera como conocimiento provienen de lógicas diferentes.

Así, Lucas acude a la Iglesia en camisa blanca y toma apuntes en dos tintas, lo que podría pensarse como una actitud escolar que le beneficiaría en la escuela, y en La Puerta es de los pocos compañeros que no se niega a tomar apuntes –cuando se lo pide. Aunque Lucas es, según Idoia, "de los pocos que logran ponerse en los zapatos de los compañeros y echar una mano", la actitud escolar aprendida en la iglesia no se traduce en un capital convertible en la escuela. Como decía el pastor de la Iglesia uno de los domingos de reunión: "nosotros vamos en contra del humanismo, porque echa fuera a Dios". Lucas transpone este conocimiento a la escuela, lo que produce perplejidad en Idoia y pobres resultados en los exámenes.

Las aspiraciones que tienen los chicos suelen no encontrar lugar dentro de las opciones disponibles y suelen tener dos versiones: las que se pliegan al lugar que se les asigna de forma más general –trabajos manuales con salarios bajos– o las que desean trabajos más cualificados y creativos, que el Proyecto Europeo con su componente audiovisual permite explorar.

Volvamos al caso de Lucas. Él busca estudiar Imagen y sonido, un título de Grado Medio al que se accede según la oferta y la demanda de cupos y pagando una matrícula. Él escribe letras de RAP y quiere profesionalizar sus conocimientos sobre mezcla de sonido digital. Como comenta:

> Lo único que me estorba es La Puerta o la enfermería… De todo lo que hago, me dicen que el Llindar es lo más importante, es lo que mi mamá quiere, pero es que sólo hay enfermería y esas cosas, es lo que menos me jala.

Dionut, que también quiere estudiar Imagen y sonido, tiene dificultades económicas para pagar su acceso y junto con Lucas y Naima, una chica que asiste a los talleres del Proyecto en un barrio del centro de

Barcelona, buscan crear su propio proyecto profesional: una productora de videos. Esta iniciativa surge del educador del proyecto que coordinaba los talleres en La Puerta, y va en línea con el ethos descrito antes.

> D: El Grado Superior se paga, porque el Grado Superior te da una diploma, y que tú puedes trabajar donde quieras con esto, y esto se paga.
> N: ¿Tú crees que cuando termines el Grado Medio tú vas a poder trabajar de una vez, en lo que quieres? ¿O cómo te lo imaginas?
> D: Yo creo, pero no creo que yo pueda hacer.
> N: No, ¿por qué?
> D: Pero como tengo la Productora… Puedo trabajar en mi productora, no? [risas] Sí.

Aquí se ve la tensión normativa entre no haber cumplido los pasos preestablecidos, en su caso, como consecuencia a su proyecto migratorio y el de su familia, pero al mismo tiempo estar trabajando en un proyecto alternativo. La productora tiene una corta vida, pero es un ensayo que implica aprendizajes en la línea de lo enseñado en los talleres del Proyecto Europeo. Dionut aprende a hablar en público, a articular sus ideas y dar su opinión con seguridad. Al año siguiente ofrece unos talleres lúdicos en la clase de Idoia a chicos que, como él, durante el año anterior, se preparan para el examen de la ESO.

El aspecto migratorio es importante en la subjetividad de los chicos. Dionut, que es el que más ha visitado su país de origen, dice que no volvería a su país porque no hay oportunidades, versión que avalan sus padres que precisamente por esta razón decidieron emigrar. Emerson y Gary imaginan el "allá" –República Dominicana– como un lugar más amable y en donde pueden contar con un mayor apoyo en términos de capital social –conocidos, familiares–, y vuelcan sus aspiraciones de movilidad social en el "allá" al encontrar las vías cerradas en territorio español. Lucas, en cambio, tiene a "su gente" en Vàrraga y sus alrededores y es donde se imagina viviendo en el futuro. Recuerda a Tegucigalpa como un lugar inhóspito donde uno de sus primos murió violentamente por

pertenecer a las Maras. Aunque no quiera regresar al país en el que nació, en su entorno institucional se le sigue viendo como "un inmigrante".

A modo de cierre

A partir de una perspectiva etnográfica en la vida cotidiana, hemos confirmado el hallazgo ya conocido en varios contextos, tanto latinoamericanos como europeos, que los *principios meritocráticos* crean la ilusión en el que fracasa de que su fracaso escolar es únicamente su responsabilidad y que se debe a su falta de méritos (Dubet, 2005; Nobile, 2014) o capacidades consideradas innatas y por eso no sujetas a mejora.

Con respecto a la *subjetividad situada* de estos chicos, se puede decir que su posición de desventaja contribuye a que el acceso a las formaciones que se ofrecen en escuelas de reingreso como La Puerta se vivan como un privilegio. Pero al mismo tiempo, la baja utilidad de estas formaciones para conseguir un trabajo mejor remunerado que el de sus progenitores, hace que estos programas les sirvan sobre todo para atrasar el momento en el que pasen a engrosar las listas de desempleo, como se vio, esa era la concepción de los profesores sobre el paso de los chicos por la institución. El desempleo pone tanto a los chicos como a sus familias en situaciones de vulnerabilidad, empujándolos a aceptar, cuando se presenta, cualquier trabajo no cualificado y con una baja remuneración, lo que significa dejar a un lado las aspiraciones de movilidad social ascendente.

Por otro lado, describimos que en La Puerta conviven el trabajo –muchas veces duro– de los profesionales de la educación y su consideración de los alumnos como inadaptados para el aprendizaje por motivos que no son responsabilidad del cuerpo docente. A esto se añade que los chicos vivan el mero hecho de estar obligados a pasar por una escuela de reingreso como el recordatorio de su incapacidad. Así pues, la *capacidad de agencia* de los chicos se manifiesta en las vías que toman para valorizarse o dignificarse a sí mismos, y que se basan, por ejemplo, en el hecho de ser hombres y en poder de usar a su favor, al menos retóricamente, las escalas con las que los profesores miden el valor.

Frente a la inadaptación al mercado laboral y a las aspiraciones concretas de los jóvenes de las formaciones ofrecidas en La Puerta, un Proyecto como el que se desarrolló puede contribuir a ofrecer herramientas potencialmente convertibles en capital cultural y social en el mercado de trabajo, como por ejemplo el poder transmitir opiniones al oral o saber usar una cámara de video para construir un relato, y conocer a profesionales que trabajan en el sector socio-educativo. Al mismo tiempo, el que no se transmitieran herramientas de escritura, en parte para evitar "espantar a los chicos", tiene como consecuencia que las herramientas adquiridas no contribuyan a superar la educación secundaria, como fue el caso de Lucas y de Dionut, y que no sean convertibles en capital si seguimos la definición que de éste hace Pierre Bourdieu.

Cerraremos la presente reflexión observando que resulta importante que las entidades encargadas de diseñar los presupuestos y programas educativos de reingreso, en tanto que representantes del sistema simbólico dominante, legitimen las aspiraciones vitales de los jóvenes que desde los márgenes intentan insertarse en el mundo laboral, al mismo tiempo que transfieren herramientas básicas como la escritura. También y en el caso español –y esperamos útil a las experiencias de otros países de Latinoamérica– es importante que se adapten los programas de reingreso educativo a las demandas del mercado laboral que se ha transformado a la par de los cambios tecnológicos. Todo esto con la idea de que las eventuales adquisiciones de herramientas de estos jóvenes tengan convertibilidad en el mercado laboral y se puedan transformar en un capital sólido.

Referencias

Alarcón, A. *et al.*

2013 "Educational and Occupational Ambitions among the Spanish 'Second Generation': The Case of Barcelona". En: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 00(00), 1-23.

Atkinson, W.

2009 "Rethinking the Work Class Nexus: Theoretical Foundations for Recent Trends". En: *Sociology*, 43(5): 896-912.

Bonal, X.
1998 *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
Bottero, W.
2004 "Class Identities and the Identity of Class". En: *Sociology*, 38(5), 985-1003.
Bourdieu, P.
1979 *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Seuil.
1985 "The Social Space and the Genesis of Groups". En: *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
Bourdieu, P. y Wacquant, L.
1995 *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
Brubaker, R.
1985 "Rethinking classical theory. The Sociological Vision of Pierre Bourdieu". En: *Theory and Society*, 14, 745-775.
Brubaker, R. y Cooper, F.
2010 "Beyond Identity". En: *Theory and Society*, vol. 29, nº 1, 1-47.
Castel, R.
1997 *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Argentina: Paidós.
Coulangeon, P.
2012 "Stratification sociale". En: Paugam, S. (coord.), *Les 100 mots de la sociologie*. Colección Que Sais-Je? París: Presses Universitaires de France.
Dubet, F.
2005 *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
Fernández Enguita, M. *et al.*
2010 *Fracaso y abandono escolar en España*. (s.e.).
Franzé, A.
2007 "Antropología, educación y escuela. Presentación". En: *Revista de Antropología Social*, 16, 7-20.
García Gracia, M. G. et al.
2013 "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria". En: *Revista de Educación*, 361(mayo-agosto), 65-94.
Goffman, E.
1959|1981| *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Grenfell, M.
2010 "Working with habitus and field. The logic of Bourdieu's practice". En: Silva, E. y Warde, A., *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy Settling accounts and developing alternatives*. New York: Routledge.

Guber, R.
2001 *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hakim Fernández, N.
2014 "Les xarxes socials digitals com a lloc de sociabilitat: reflexions a partir d'una recerca etnogràfica amb joves". En: *Revista Quaderns, Institut Català d'Antropologia*. Barcelona.

Llinás, P.
2011 "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria". En: Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO y Homo Sapiens.

Martín Criado, E.
1996 "Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias". En: *Revista de Educación*, (311), 235-252.
1997 "Los empleos y los paros de los jóvenes". En: *Cuadernos de Relaciones Laborales*. Madrid: Universidad Complutense. [Recuperado el 21 de julio de 2014, disponible en: revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA9797220173A].

Martínez García, J. S.
2013 *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Libros de la Catarata.

Martínez Sanmartí, R.
2007 *Joves i cultura juvenil. La normalitat i la provocació normativa*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Meo, A. I.
2012 "Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 59/3.

Nobile, M.
2011 "Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos". En: Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO y Homo Sapiens.

Observatori Català de la Joventut
2013 "La situació laboral de les persones joves a Catalunya". 4º trimestre de 2013. [Recuperado el 21 de julio de 2014, disponible en: www20.gencat.cat/docs/Joventut/E-Joventut/Recursos/Tipus%20de%20recurs/Documentacio/Arxiu/Document/Informes_EPA/Informe_EPA_4t_trimestre_2013.pdf].

Postill, J.
2008 "Localizing the internet beyond communities and networks". En: *New Media & Society*, junio, 10: 413-431.

Serracant i Melendres, P.
2012 "Generació ni-ni", estigmatització i exclusió social. Gènesi i evolució d'un concepte problemàtic i proposta d'un nou indicador. Barcelona.

Solé, C.
2000 "Inmigración interior e inmigración exterior". En: *Papers: Revista de Sociologia*, (60), 211-224.

Willis, P.
1977 *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Institut d'Estadística de Catalunya. [Recuperado el 21 de julio de 2014, disponible en: www.idescat.cat].

Instituto Nacional de Estadística. [Recuperado el 21 de julio de 2014, disponible en: www.ine.es].

Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción

Verónica Millenaar y Claudia Jacinto

Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de contribuir a la reflexión sobre las relaciones entre desigualdad social y género, a partir de un estudio sobre trayectorias de inserción laboral de jóvenes de sectores populares que asistieron a dispositivos de formación profesional y orientación sociolaboral. Desde una perspectiva cuanti-cualitativa, se describen los contrastes en los empleos de varones y mujeres, y se examina cómo intervienen diferencialmente los dispositivos en sus trayectorias, según el género y el capital educativo de los hogares de origen, mostrando procesos de socialización y segregación. Asimismo, se analizan trayectorias de mujeres que provienen de hogares de bajo capital educativo, examinando los vínculos entre sus condicionamientos estructurales, las distintas propuestas institucionales y sus identidades de género.

Introducción

El presente trabajo tiene el propósito de contribuir a la reflexión sobre las interrelaciones entre desigualdad social y género, a partir de un estudio sobre trayectorias de inserción laboral de jóvenes de sectores populares que asistieron a dispositivos de formación profesional y orientación

sociolaboral. En particular, se propone hacer un aporte a las perspectivas multidimensionales para analizar tales interrelaciones (Olivera, 2007).

Particularmente, plantearemos una perspectiva analítica que observa las articulaciones entre factores objetivos (estructurales), institucionales (dispositivos de formación) y subjetivos, para comprender el modo en que se vincula la desigualdad social y el género en las trayectorias juveniles. Tanto desde el estudio de los recorridos laborales de un grupo de jóvenes de sectores populares que pasaron por dispositivos de formación y orientación socio-laboral, como desde el análisis más profundo y multidimensional de trayectorias de un subgrupo de mujeres[1], el interrogante general concierne a la intervención de dispositivos de formación en esas relaciones entre la desigualdad social y de género.

Son muchos los estudios que muestran las desigualdades que caracterizan a los procesos de inserción al trabajo de los jóvenes. Como consecuencia de los profundos cambios en el mundo laboral y de los quiebres en el vínculo entre educación y empleo, la posibilidad de acceder a un trabajo estable no resulta fácil para ningún joven. Sin embargo, aquellos que provienen de hogares de bajos ingresos tienen escaso o nulo acceso a empleos de calidad y suelen emplearse en trabajos inestables y precarios. En Argentina, esto sucede, incluso cuando logran finalizar la escuela secundaria, aunque ésta, históricamente, ha resultado una vía de movilidad social (Jacinto y Chitarroni, 2010).

Operando al mismo tiempo como otra de las formas de la inequidad social, la desigualdad de género persiste en el mercado de trabajo. A pesar de algunos avances en materia de incorporación de enfoques de género en las políticas públicas (Maurizio, 2010), las mujeres siguen en

1 El estudio se realizó en el marco del proyecto ANPCyT-PICT titulado "Trayectorias educativo laborales de jóvenes. Incidencias de políticas y programas de inclusión social", desarrollado por el PREJET-IDES entre 2007 y 2010, bajo la coordinación de la Dra. Jacinto y con el financiamiento de la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica. Llamaremos a esta investigación Estudio Trayectorias.

desventaja en todos los indicadores laborales y continúan enfrentándose a discriminaciones explícitas o encubiertas, tanto en sus procesos de inserción, como en la posibilidad de construir carreras profesionales. La presencia femenina suele ser mayor también en el trabajo no remunerado que se realiza al interior de los hogares (Espino, 2011; Castillo *et al.*, 2008).

Aun a igualdad de títulos y formación, las mujeres son discriminadas en el mercado de trabajo. La desigualdad se manifiesta en las oportunidades, salarios y estabilidad de los empleos entre varones y mujeres jóvenes que tienen el mismo título educativo y la misma formación (Couppie *et al.*, 2006). Incluso a las mujeres les resulta prácticamente imposible acceder a ciertos puestos de trabajo (que se encuentran asociados al mundo masculino) por más que la formación recibida las habilite a emplearse en ellos (Miranda, 2010).

En definitiva, la mayor participación laboral femenina en las últimas décadas no ha contribuido a disminuir la "segregación horizontal" de género en el mercado de trabajo, ya que solo en algunos sectores se concentran las mujeres particularmente en algunas ocupaciones, (servicio doméstico remunerado en casas particulares y en actividades relacionadas con la educación y otros cuidados). Asimismo, tampoco se ha reducido la "segregación vertical" y el efecto del llamado "techo de cristal", ya que las mujeres se ven muy poco representadas en empleos de posiciones jerárquicas (Espino, 2011). El mercado de trabajo también presenta inequidades de género expresadas en las brechas salariales, desfavorables a las mujeres (Rojo Brizuela y Tumini, 2008).

Entre los elementos que permiten comprender la desigual distribución de los empleos entre varones y mujeres se mencionan no solo las características de la demanda laboral, sino también los mandatos culturales que señalan cuáles son los empleos asociados a los géneros y que inciden en la división de las responsabilidades domésticas y usos del tiempo entre varones y mujeres. En los sectores más pobres estos imaginarios operan con fuerza diferenciando la distribución de responsabilidades respecto del trabajo doméstico y extradoméstico, e incidiendo

en la preferencia a emplearse en determinados empleos y no en otros (Wainerman, 2005). Se observan mayores entradas y salidas al empleo entre las mujeres, respondiendo a sus períodos de maternidad, en los cuales permanecen inactivas (Cerruti, 2003); al mismo tiempo en que también las ofertas laborales para ellas presentan características de mayor precariedad e inestabilidad.

Las desventajas de las mujeres respecto de los varones, que se intensifican en condiciones de pobreza, parecen explicarse por el lado de los empleos disponibles, como también desde el lado de la "oferta": existe una "socialización diferencial" entre varones y mujeres a lo largo de sus experiencias de aprendizaje, así como desde la vivencia de la división sexual del trabajo doméstico, que van construyendo imágenes acerca de lo apropiado para uno y otro sexo, generando distintos intereses y aspiraciones (Faur y Zamberlin, 2008). Lo institucional también interviene en esta socialización: tanto en las experiencias de empleo como en aquellas de formación educativa y para el trabajo, se refuerzan y construyen estereotipos de género, como veremos más adelante. Las propias mujeres incorporan esos argumentos reconocibles en mayor medida en el caso de las jóvenes que no cuentan con el secundario completo. Las tareas de crianza consumen mucho tiempo, esto lleva a algunas jóvenes a plantear la maternidad como un impedimento de la dedicación completa al trabajo. Lo que ponen de manifiesto es la carencia de dispositivos institucionales que contemplen las necesidades específicas de las mujeres (Goren y Barrancos, 2002; Faur y Zamberlin, 2008). Por su parte, otras jóvenes manifiestan, más que un impedimento, una preferencia a permanecer más horas en el hogar con sus hijos.

Estas percepciones son diferentes en el caso de los varones, que se perciben a sí mismos como ocupados a tiempo completo, contribuyendo como proveedores a la economía del hogar. Esta percepción fue reconocida tanto entre los que terminaron el secundario completo como entre los que no lo terminaron.

En este sentido, en el Estudio Trayectorias asumimos que las subjetividades en torno al género tienen fuerte peso en la construcción de

las trayectorias laborales de mujeres y varones. Examinando profundamente las trayectorias de las mujeres jóvenes (Millenaar, 2012) se ha podido reconocer cómo las identidades de género (es decir, las propias identificaciones con los mandatos que asignan roles específicos a varones y mujeres) orientan sus disposiciones al trabajo. Varones y mujeres se vinculan de diferentes modos con el trabajo y la actividad y, a través de estas prácticas, van construyendo sus identidades de género. Asimismo, las identificaciones de género se vislumbran en las valoraciones que realizan los jóvenes de sus empleos (como una actividad que se realiza para socializar en el momento en que no se está en el hogar, como una actividad a través de la cual se va construyendo una carrera profesional, etc.). En ese camino, muchas veces se reproducen los estereotipos acerca de cuál es el lugar de la mujer en cada esfera de la vida, pero también hay quienes cuestionan, resisten o expresan disconformidad con ellos.

Desde este marco, la cuestión que abordamos en este artículo es: ¿cómo se imbrican condicionantes estructurales e identificaciones de género en las trayectorias de jóvenes varones y mujeres, especialmente en aquellos provenientes de hogares con bajos niveles educativos? ¿Cómo intervienen las instituciones de formación laboral en esas imbricaciones? ¿logra un dispositivo de formación que no se propone incidir directamente sobre esos estereotipos algunos cambios en las trayectorias segregadas de las jóvenes?

El abordaje metodológico para analizar esta cuestión (a partir del Estudio Trayectorias) fue cuanti-cualitativo. Se estudiaron las trayectorias educativo-laborales de jóvenes que habían egresado un año antes de 12 instituciones que ofrecen algún programa de formación para el trabajo y/u orientación socio-laboral[2]. Los 106 jóvenes entrevistados res-

2 En el Estudio Trayectorias se incluyeron dispositivos (formación profesional y pasantías) ofrecidos por centros públicos, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos y escuelas secundarias, contrastantes entre sí respecto de los tipos de empleo a los que apuntan con su formación (orientado al empleo formal/informal; al sector productivo/servicios).

pondieron a un cuestionario, en parte cerrado y en parte abierto, sobre sus trayectorias antes, durante y después del dispositivo al que asistieron. Se analizaron así los cambios de situación ocupacional, educativa y familiar desde el inicio de la trayectoria laboral hasta un año después del paso por el dispositivo.

La primera parte de análisis empírico se basa en la comparación de la situación ocupacional de varones y mujeres a partir de su paso por el dispositivo, señalando a su vez, diferencias según variables sociodemográficas (siguiendo la estrategia de comparación constante de casos propuesta por Glaser y Strauss, 1967). De este modo, se da cuenta de la heterogeneidad de la condición de género dentro de la homogeneidad que supone pertenecer a un grupo social específico..

La segunda parte del análisis se basa en una muestra más acotada de 56 jóvenes que provienen de hogares con capitales educativos bajos[3], para mostrar los pesos que adquiere el género en relación con la posibilidad de participar de un dispositivo y en las oportunidades de empleo posteriores. Así, mostraremos cómo los dispositivos de formación contribuyen al circuito socialización-segregaciones en el mundo del trabajo-desigualdades estructurales y subjetivas, más bien reproduciendo estereotipos de género y de posición social.

En la tercera parte del trabajo, a partir del análisis más específico de trayectorias educativo-laborales[4] de mujeres, se busca comprender

3 El capital educativo del hogar fue definido como el nivel educativo más alto entre los padres de los jóvenes. Hogares con capitales educativos bajos son aquellos en donde los padres alcanzaron a terminar la primaria, y hogares con capitales educativos medios a aquellos donde al menos uno de los padres finalizó el nivel secundario. Este indicador se lo suele considerar un *proxy* del nivel socioeconómico (capitales educativos bajos se asocian a estratos socioeconómicos bajos).

4 Para este apartado hemos definido a las trayectorias como la sucesión de decisiones y prácticas de jóvenes en relación a las esferas educativa y laboral, en las cuales se imbrican los condicionantes estructurales (niveles socioeconómicos, capitales educativos, lugares de residencia), experiencias institucionales y las propias subje-

cómo se combinan los factores estructurales, subjetivos e institucionales en las relaciones entre desigualdad social y de género que se producen en sus trayectorias, desde el enfoque biográfico (Bertaux, 1989). Se analizan cinco grupos de trayectorias de las jóvenes estudiadas con el fin de proponer hipótesis plausibles acerca de las condiciones y los posicionamientos respecto a los estereotipos de género que permiten a las jóvenes formadas en los dispositivos movilizarse (o no) hacia el empleo formal.

Brechas entre varones y mujeres jóvenes egresados de dispositivos de formación profesional y orientación socio-laboral

> Yo te digo, si yo tengo a mi familia, ese día va a ser mi señora en la casa, en su lugar, porque es su lugar. Ese es el sueño mío [...]. Porque algo maravillosos es llegar y tener tu agua para bañarte y tu comida calentita. No hay con qué darle [...]. El lugar de ella, sería esperarme en casa. Esperar que yo llegue y yo romperme el lomo para darle todo (Varón, 26 años, secundario incompleto, FP en ONG).

En términos generales, el Estudio Trayectorias[5] ha permitido mostrar que dispositivos de formación profesional y orientación socio-laboral contribuyen a la empleabilidad juvenil: jóvenes que participan tanto de centros de formación profesional como de pasantías en escuelas secundarias, y que cuentan además con un título de finalización de la secundaria superior, tienen mejores oportunidades laborales que sus coetáneos provenientes de los mismos sectores sociales (Jacinto y Millenaar, 2010). Sin embargo, si se comparan varones y mujeres de este grupo se han constatado diferencias entre las trayectorias de varones y mujeres en relación con las oportunidades de empleo luego del dispo-

tividades juveniles (modos compartidos de pensar, sentir y actuar en relación a la actividad laboral y el mundo educativo).

5 Metodológicamente, cuando se alude a "cambios en la situación ocupacional" (o trayectoria laboral), lo que se hace es comparar el momento en que iniciaron el dispositivo con un año después del egreso.

sitivo (Jacinto y Chitarroni, 2010), coincidiendo con otros estudios que han mostrado que la capacitación laboral, por sí sola, no alcanza para acercar a las mujeres a los puestos de trabajo asociados a segmentos de calidad (Goren y Barrancos, 2002; Silveira, 2001)[6].

En efecto, tal como podía esperarse, en términos generales se observa en el Estudio Trayectorias[7] que el sexo diferencia para todas las dimensiones consideradas respecto al empleo obtenido después del dispositivo, como puede observarse en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Diferencias por sexo en el empleo posterior al dispositivo

Variables	Diferencias por sexo
Categoría ocupacional	En las mujeres se incrementa el trabajo asalariado; en los varones, es mayor la proporción de cuentapropistas.
Cantidad de personal	Los varones tienen más porcentaje de ocupaciones en establecimientos de más de 40 ocupados.
Ocupación	Entre las mujeres se incrementa la proporción de ocupaciones de tipo vendedor/atención al público/cajero; entre los varones es más alto el porcentaje de ocupación en tareas de tipo electricista/gasista/plomero/mecánico y analista/técnico.

6 Es conveniente aclarar que los dispositivos de formación profesional estudiados no presentan como estrategia la incorporación de enfoques de género aunque sí proponen distintas estrategias de intervención: mientras que en algunos se diferencia la formación entre aquella dirigida "a mujeres" (asociadas a oficios típicamente femeninos) o "a varones", en otros se ofrece indistintamente la misma capacitación, sin cuestionar estereotipos de género (Millenaar, 2012).

7 Como ya se ha mencionado, el Estudio Trayectorias permite observar las características de los empleos actuales de 106 jóvenes varones y mujeres de entre 18 y 30 años de edad, provenientes de sectores medios y medios bajos. Una ampliación de los hallazgos de este estudio, así como la descripción de la investigación, puede encontrarse en Jacinto y Millenaar (2010).

Variables	Diferencias por sexo
Calificación	Entre los varones es mayor la proporción de ocupaciones de calificación técnica; en las mujeres es mayor la proporción de ocupaciones no calificadas.
Rama de actividad	La construcción es una rama típicamente masculina; la rama hotelería y restaurantes/cadena de comidas rápidas concentra más empleo femenino.
Beneficios	En las mujeres aumenta la proporción de ocupadas sin beneficios sociales. En los varones se incrementa la proporción de empleos en blanco y con otros beneficios.
Cantidad de horas del trabajo	La subocupación afecta más intensamente a las mujeres y la sobreocupación a los varones.
Salario	Entre las mujeres es mayor el porcentaje de las que reciben ingresos de hasta $1000 (USD 125); en los varones se incrementa el porcentaje de los que sus ingresos superan los $2000 (USD 250).
Valoración del empleo	Los varones valoraron con mayor intensidad las condiciones objetivas y subjetivas asociadas al aprendizaje y la carrera; para las mujeres tuvieron más importancia aspectos subjetivos relativos al ambiente y las relaciones de trabajo.
Aprendizajes	Los conocimientos técnicos fueron más mencionados por los varones.

Conviene recordar aquí que el grupo analizado ha pasado por un dispositivo, que no parece haber aportado en términos generales a atenuar las segregaciones laborales. Así el género aparece como un factor de segmentación, que se suma a otros tantos en el mercado de trabajo.

Si éste es el panorama que brinda la comparación entre varones y mujeres de la muestra en general, ¿qué evidencias surgieron cuando

se observa a los jóvenes que enfrentan una mayor desigualdad social en tanto provienen de hogares con "capital educativo bajo" (CEB)?

Para responder esta interrogante, examinaremos la submuestra de los jóvenes que provienen de hogares con capitales educativos bajos[8]. Si se compara la situación ocupacional antes y después de la asistencia a los dispositivos, puede observarse diferentes tendencias entre varones y mujeres, como muestra el Cuadro 2.

Cuadro 2
Cambios en la situación ocupacional a partir del paso por el dispositivo: varones y mujeres provenientes de hogares con CEB

Varones	Mayor tendencia hacia: Pasaje de la informalidad a la formalidad laboral Empleos en establecimientos de más de 5 ocupados Ocupaciones de mayor nivel de calificación Reducción de la subocupación horaria
Mujeres	Mayor tendencia hacia: Activación y asalarización Empleos en establecimientos hasta 5 ocupados Ocupaciones poco o no calificadas

Como se observa en el cuadro, mientras para los varones provenientes de hogares con CEB el paso por el dispostivo parece haber redundado en mejores empleos, para las mujeres del mismo nivel social apenas significó mayor tendencia a ser activas, pero en empleos de baja calidad. Una vez más se verifica la doble segregación que sufren las mujeres pobres, en tanto pobres y en tanto mujeres.

Puede observarse que a pesar de que el dispositivo, en combinación con el título secundario, permite producir un mejoramiento en la situación ocupacional de los jóvenes, incluso en aquellos provenientes

8 Del conjunto de la muestra, 56 son los jóvenes en esta situación, entre los cuales 34 lograron completar el nivel secundario.

de hogares con CEB, esto se evidencia más claramente entre los varones, debido al conjunto de factores que operan para producir y construir la segregación laboral de las mujeres. Veremos que los dispositivos también operan en esa línea.

Cuando el dispositivo de formación reproduce desigualdades de género

Continuando con el análisis de la submuestra de jóvenes que provienen de hogares con CEB podemos reconocer que las mayores y mejores oportunidades laborales de los varones se refuerzan por su asociación con dos dimensiones: 1) la obtención del título de nivel secundario y 2) la participación en cierto tipo de dispositivos. En efecto, son los varones que completaron el secundario y se vincularon a dispositivos de formación profesional (FP) brindados por sindicatos o que participaron de pasantías en la modalidad técnica del secundario, quienes presentan una mayor movilidad del empleo no registrado (o de la inactividad) al empleo registrado en sus trayectorias. La combinación de la terminalidad del secundario junto a la participación en un dispositivo que orienta su formación a mejores oportunidades laborales, produce en los varones un mejor posicionamiento en la trayectoria laboral y contribuye a una movilidad hacia la formalidad.

En particular, puede señalarse que la mayoría de los varones de este grupo se socializa en el trabajo tempranamente: si bien cursan el secundario de un modo continuo y sin interrupciones, la mayoría, debido a un contexto de bajos recursos, se insertan en un empleo durante el secundario (como ayudantes de sus padres, vendedores, repositores o vendedores de comercios, cadetes), como forma de contribuir económicamente al hogar en empleos del mercado informal. Estos jóvenes, ya sea unos años después de haber terminado el secundario o durante el mismo, deciden vincularse a un dispositivo (FP sindical o pasantía en la escuela) como estrategia para acercarse al empleo formal.

El análisis de las trayectorias de estos varones muestra no solo una movilidad hacia la formalidad, sino también la posibilidad de sostener sus empleos en el tiempo, evidenciándose acumulación y continuidad en sus trayectorias. Puede señalarse, además, la satisfacción con el empleo en el cual se insertan. Lo consideran el "empleo que querían". Incluso, éste les permite continuar con la tradición del oficio iniciada por sus padres, pero a partir de mejores condiciones laborales.

Desde el análisis de sus subjetividades, puede observarse que todos los jóvenes *se ven a sí mismos* como trabajadores de tiempo completo en oficios que se consideran vinculados al mundo varonil y proveedores de sus futuras familias; manifestando así fidelidad al estereotipo de género asociado al rol masculino.

Por su parte, en el caso de las mujeres que también terminaron el secundario, no se observa tan claramente un mejoramiento en sus condiciones de empleo. El círculo virtuoso: "terminación de secundario más dispositivo de formación" para mejorar la inserción laboral, no se presenta en este caso. En este sentido, puede observarse que la mayoría de las mujeres que contaban con CEB se vinculan a dispositivos (típicamente, cursos de formación profesional en ONGs o centros públicos) que conducen a empleos de menor calificación.

De este modo, varones y mujeres se vinculan a dos tipos de dispositivos, orientados a empleos de diferente calidad. Las razones son complejas: las mujeres son previamente (auto) excluidas de aquellos dispositivos orientados a los mejores puestos laborales. Testimonios como "no me interesa; no es para mí, son todos varones" lo reflejan. Además, se reconoce una "ausencia" de enfoques que problematicen el género en las instituciones estudiadas y cierta carencia de intervenciones institucionales que contemplen las necesidades específicas de las mujeres. Según las menciones de los coordinadores de los dispositivos, mujeres "hay muy pocas". Esto no se debe a una discriminación explícita, pero sí puede entenderse como un efecto de la división sexual del trabajo que asigna roles específicos a mujeres y varones. Esto no ayuda

a promover e incluso contribuye a desalentar el vínculo de las chicas a estos dispositivos.

En los pocos casos en los cuales las chicas sí se vinculan a estos dispositivos y se forman en oficios no relacionados al mundo de lo femenino (como es el caso de la electricidad, por ejemplo), las incidencias tampoco son tan reconocibles para ellas. Aquí, entonces, lo que se evidencia es una discriminación de género por parte del mercado de trabajo, que privilegia la incorporación de nuevos ingresantes varones y cierra las puertas a las mujeres, aunque cuenten con el mismo título y la misma formación.

Visto desde la comparación entre varones y mujeres que provienen de hogares con condiciones sociales y educativas similares, las desigualdades entre ellos se ven reforzadas por los dispositivos y por los sentidos subjetivos acerca del trabajo en el hogar y extra-hogar. Sin embargo, esta tendencia general pareciera mostrar homogeneidades entre las mujeres y los varones, que probablemente no sean tales. En el siguiente punto abonaremos a esta idea estudiando particularmente el grupo de las mujeres.

Las posiciones ante los estereotipos de género configuran trayectorias laborales diferenciadas

Mirando en profundidad, las trayectorias de las mujeres que provienen de hogares con CEB[9] puede reconocerse que la interrelación entre la desigualdad social y de género no siempre se presenta de la misma manera. Si se analiza cada una de sus trayectorias, puede observarse que aquellos factores biográficos más objetivos (los capitales educativos, por ejemplo) se combinan de múltiples maneras con aquellos factores más subjetivos (las valoraciones y disposiciones que tienen respecto del trabajo, las percepciones de su rol dentro de la familia). Esa combinación, a

9 De los 56 jóvenes que provienen de hogares con CEB, 29 son mujeres.

su vez, se interrelaciona tanto con las características propias del dispositivo en el cual se han formado como con las discriminaciones de género del mundo del trabajo específico en el cual se insertan.

De este modo, las diferentes trayectorias que pueden reconocerse en este grupo se vinculan a una configuración de factores donde el posicionamiento subjetivo acerca de los estereotipos de género cobra un valor significativo. Como veremos, el hecho o no de ser madre resulta un elemento central para comprender el posicionamiento subjetivo que se comparte. Tanto las condiciones de actividad como las movilidades posteriores al dispositivo varían según esos posicionamientos, que entran en vinculación con las propias intervenciones de los dispositivos.

En efecto, puede reconocerse un grupo que se muestra resistente frente a los estereotipos de género, se vinculan a dispositivos que no forman en empleos típicamente femeninos y que logran insertarse en empleos formales: las hemos llamado "las cuestionadoras".

Un segundo grupo, también se ubica en una posición de cuestionamiento ante los estereotipos de género, pero ellas permanecen desocupadas. Las hemos denominado "las disconformes", porque si bien se vinculan a dispositivos que forman en empleos no típicamente femeninos, ellas están insatisfechas frente a las oportunidades de empleo que se les ofrecen, prefiriendo (y pudiendo) esperar empleos mejores.

Otros dos grupos de jóvenes activas permanecen en la informalidad y se posicionan con mayores niveles de aceptación de los estereotipos de género. Se vinculan generalmente a dispositivos que forman para empleos de baja calificación y remuneración (costura, cocina, cuidados de ancianos, etc.). Pero se distinguen a su vez entre ellas, ya que algunas parecen adecuarse sin más a los empleos que se les ofrecen ("las adecuacionistas"), mientras que otras reconocen sus desventajas y precariedad, resignándose de todos modos a emplearse en ellos ("las resignadas").

Finalmente, un quinto grupo que se vinculan a dispositivos asociados a empleos típicamente femeninos, pero permanecen inactivas Esto si bien resulta en ocasiones una consecuencia de la propia elección, se vincula a la reproducción de los estereotipos de género en el hogar ("las autoexcluidas").

Los cinco grupos identificados se presentan en el siguiente cuadro y son desarrollados a continuación. Estos tipos muestran que "la socialización de género no es un aprendizaje que se realiza de una vez y para siempre, sino que se va construyendo en la medida en que formamos parte de determinada cultura y nos imbuimos en sus representaciones y prácticas" (Faur y Zamberlin, 2008: 86). En este sentido, los grupos aquí señalados son, también, provisorios.[10]

Cuadro 3
Grupos de trayectorias laborales según perfiles socio-educativos y posiciones frente a los estereotipos de género

Trayectorias laborales e incidencia del dispositivo			Perfiles socio-educativos	Posiciones subjetivas frente a los estereotipos de género y en torno al trabajo
Trayectoria según cambios de condición de actividad	Condición de actividad un año después del dispositivo	Tipo de incidencia del dispositivo		
De la informalidad a la formalidad	Ocupadas en la formalidad	Movilidad	Mayoría secundario completo. Ninguna es madre	Resistencia/ cuestionamiento
De la inactividad a la desocupación	Desocupadas	Baja	Mayoría secundario completo. Algunas son madres	Disconformidad

10 Proponemos etiquetas conceptuales para caracterizar a los grupos, aunque son provisorias, ya que refieren en particular al conjunto de jóvenes entrevistadas en el momento específico de sus trayectorias.

Trayectorias laborales e incidencia del dispositivo			Perfiles socio-educativos	Posiciones subjetivas frente a los estereotipos de género y en torno al trabajo
Trayectoria según cambios de condición de actividad	Condición de actividad un año después del dispositivo	Tipo de incidencia del dispositivo		
De la inactividad a la informalidad	Ocupadas en la informalidad	Activación	Mitad secundario completo y otra mitad secundario incompleto. Todas son madres	Adecuación
De la informalidad a la informalidad de bajo nivel de calificación	Ocupadas en la informalidad	Baja	Mayoría secundario incompleto. Algunas son madres	Resignación
De la inactividad a la inactividad	Inactivas	Baja	Mayoría secundario incompleto. Todas son madres	Auto-exclusión

Las cuestionadoras: acceder al empleo formal y sortear las discriminaciones de género

Un primer grupo de jóvenes presenta la característica de haber accedido a un empleo formal y de tiempo completo luego del dispositivo. Entre estas chicas, se evidencia una movilidad en sus trayectorias debido al mejoramiento de su situación laboral respecto de sus empleos anteriores. Si antes del dispositivo sus trabajos eran principalmente como empleadas sin contrato registrado, luego del curso logran ingresar como empleadas efectivas en empresas. La mayoría de estas jóvenes logró terminar la secundaria y comparten una percepción positiva del trabajo, como aquello asociado a la realización personal. A pesar de que las jóvenes de este grupo todavía no son madres, muchas se pronuncian a favor del trabajo extra-doméstico de las mujeres, como una forma de "hacerse valer".

¿Qué es para vos el trabajo?

> Es algo muy importante. Algo que te hace crecer. Que te enseña, que te mueve bastante. Que te da mucha felicidad si haces algo que te gusta [...]. Algo que veo mal es esas mujeres que dicen "yo me caso, tengo a mi hijo y mi marido me mantiene, yo no voy a trabajar". No. ¿Por qué es así? Vos decidiste tener a tu hijo, crialo y después salí a trabajar. ¿Por qué tu marido te va a mantener? Empezá a trabajar por vos. Si el día de mañana yo me caso y llego a tener un hijo, yo no me voy a dejar mantener por alguien. No, porque yo no soy así. No me gusta depender de otra persona, por más que sea mi pareja (Mujer, 20 años, secundario incompleto, FP en ONG).

Al dispositivo llegan decididas respecto de su proyecto laboral: todas desean trabajar, mejorar sus carreras profesionales y el tipo de formación que buscan se encuentra vinculado a un oficio específico. Es por eso que en este grupo el dispositivo al que se asiste generalmente orienta su formación a las demandas del mercado de trabajo o tienen vínculos directos con empresas y empleadores (el caso de algunas ONG y pasantías educativas). De este modo, este primer grupo de jóvenes se caracteriza por haber asistido a un dispositivo que brinda apoyos a la inserción posterior y que ofrece un "puente" con empleos que muchas veces están asociados al mundo de lo masculino (la gastronomía o la industria, por ejemplo). Sin embargo, si bien las chicas acceden a empleos formales, en muchos casos no realizan las mismas tareas que los varones a pesar de haber obtenido la misma titulación (Couppié *et al.*, 2006). Este es el caso de una joven que realiza una pasantía en una empresa de electricidad, pero en el área de administración, a pesar de su formación técnica. Su inserción laboral posterior se dio en la docencia y no en un puesto de trabajo en una empresa.

¿Por qué elegiste quedarte en este trabajo (dando clases)?

> ¿Por qué?... porque quería mantenerme cerca de lo que es técnico [...]. Porque a la pasantía entré pero no en el puesto que yo quería... yo era técnica y me pusieron en un puesto muy administrativo y nada técnico (Mujer, 19 años, secundario completo, Pasantía en escuela técnica).

Las mujeres deben afrontar mayores prejuicios y evaluaciones permanentes respecto de su trabajo. Comparten la idea de que hacerse un lugar es difícil, pues nadie va a regalarles nada.

> Puede ser que prefieran varones, pero que una mujer haga un trabajo de un hombre, depende qué trabajo sea, va a depender de la mujer, de la voluntad que le pongas. Es eso. Nadie te va a regalar nada (Mujer, 20 años, sin secundario, FP en ONG).

Las disconformes: no trabajar mientras se espera algo mejor

Un segundo subgrupo está constituido por aquellas chicas que, luego del dispositivo, no se encuentran trabajando. Del mismo modo que en el primer grupo, estas jóvenes asignan un lugar relevante al trabajo en sus propias vidas y se manifiestan con cuestionamientos a los estereotipos tradicionales de género.

Sin embargo, las disconformes se definen como desocupadas. Algunas de ellas ya se encontraban en la inactividad o la desocupación antes de la participación en los cursos y se mantienen en esa misma situación luego de la formación. En este sentido, el dispositivo resulta una experiencia de poco impacto en sus trayectorias. Esto puede explicarse observando las motivaciones referidas a la formación. En el caso de algunas jóvenes, sobre todo las que ya cuentan con el secundario completo, el relato señala que si bien el curso resultaba una estrategia para conseguir un trabajo, se prefiere hacer valer su titulación secundaria y permanecen en la desocupación mientras esperan una oportunidad laboral que las satisfaga. Estas jóvenes manifiestan apoyo tanto de sus familias de origen como de sus maridos para mantenerse sin trabajar durante un tiempo.

> ¿Cuál sería el trabajo ideal para vos?
>
> Y… el tema de horario

¿Cuál sería el horario ideal?

A la mañana. De pocas horas. Tranquilo (Mujer, 19 años, secundario completo, FP en ONG)

En algunos casos, el dispositivo al que se asiste brinda apoyos para la inserción posterior, pero estas jóvenes manifiestan insatisfacción con las oportunidades laborales que se les han ofrecido. Tanto en relación con los aspectos formales (el pago, el contrato), como también en relación con las tareas y al clima laboral. En general, esta insatisfacción puede vincularse a la discriminación de género, en tanto que los aspectos críticos señalados coinciden con la falta de consideraciones respecto de la maternidad de las jóvenes. Dos ejemplos a continuación muestran precisamente esto: en un caso, el no respeto a los derechos de una trabajadora con hijos a cargo. En el otro caso, la asignación de tareas que no eran las pactadas por una situación de embarazo.

De las asignaciones familiares me pagaron un sólo hijo. Porque me pedían si o si el cuil de los chicos. Y la partida de nacimiento de la nena, no sé qué problema tenía, la tuve que mandar muchas veces y al final porque no tenía el cuit a pesar de haberles presentado todo, no me lo pagaron. Así que me pagaron un solo hijo (Mujer, 20 años, secundario incompleto, FP en ONG).
Yo hice el curso para camarera y fui a la entrevista como camarera y me dijeron que había un puesto en la cafetería pero terminé en la cocina porque aprovecharon que estaba embarazada. Pero nunca me sacaron de ahí. Y el último mes yo ya estaba redesmotivada (…).

¿Cuál sería el trabajo ideal para vos?

Donde tu trabajo sea reconocido…Trabajas tantas horas y después no se acuerdan lo que trabajas, uno no pide que te regalen más… yo no soy ambiciosa de querer mucho más, o sea lo justo, un trabajo justo. El trabajo ideal sería ese, que sea justo (Mujer, 20 años, secundario incompleto, FP en ONG).

Las adecuacionistas: acceder a un empleo como proyecto secundario o complementario

El tercer grupo se caracteriza por presentar algún cambio en su situación laboral si se compara el momento previo y posterior al paso por el dispositivo. Entre las jóvenes de este grupo se observa que muchas de ellas pasan de la inactividad o desocupación a la ocupación en un empleo generalmente informal y de pocas horas a la semana. La característica en este grupo es que las jóvenes comparten la satisfacción por el empleo obtenido. Si bien todas muestran una valoración positiva sobre el trabajo, también coinciden en que el proyecto principal en sus vidas no se asocia a trabajar, manifestando cierta adherencia a los estereotipos tradicionales de género (Wainerman, 2005).

En este sentido, este grupo prioriza el proyecto maternal y, por lo tanto, se sienten a gusto con un trabajo *part-time* porque les permite estar más tiempo en casa con sus hijos. Entre estas jóvenes, el dispositivo no siempre era imaginado como una estrategia para salir con trabajo. Los empleos que realizan estas jóvenes en el presente se encuentran generalmente asociados al mundo femenino: niñeras, trabajo doméstico, ventas, cocina, etc. El dispositivo resulta un empuje a la inserción laboral en este tipo de empleos, aunque con la conciencia de que el empleo ideal es aquel que se disfruta y deja tiempos libres.

> En realidad porque trabajar cuatro horas para cocinar –que cocino para dos días– y dos horas para limpieza es como que me siento libre… Y me queda tiempo para mis cosas (Mujer, 25 años, secundario completo, FP en centro público).

> ¿Y qué valoras de este trabajo?

> La independencia. Yo abro a tal hora… yo cierro a tal hora… estar cerca de mis hijos (Mujer, 27 años, secundario completo, FP en ONG). Es un trabajo cómodo. Yo por ahora me estoy ocupando de mi hija, porque es muy chiquita (Mujer, 23 años, secundario incompleto, pasantía en escuela general).

La decisión de trabajar pocas horas, si bien podría pensarse asociada a la falta de oportunidades laborales y a la desigualdad social y de género, es para estas jóvenes una estrategia de resguardo ante una posible mala experiencia laboral.

Las resignadas: acceder a un empleo que se padece

El cuarto subgrupo de mujeres jóvenes se caracteriza por encontrarse ocupadas luego del dispositivo en empleos similares a los que ya venían teniendo y por compartir una percepción negativa del trabajo y una mirada crítica respecto de su ocupación presente. Estas jóvenes (la mayoría sin secundario) se acercan a los dispositivos con la intención de adquirir una formación que les sirva para mejorar su trayectoria laboral. Son mujeres que necesitan emplearse por razones económicas y/o familiares, aunque lo hacen, generalmente, de forma intermitente, como se muestra en otros estudios de trayectorias femeninas (Cerrutti, 2003). Las razones familiares generalmente están vinculadas al hecho de ser madres, encontrarse solas y tener la responsabilidad de la provisión económica de sus hogares. Si bien muestran una disposición al trabajo, también dejan en claro que el proyecto laboral resulta una necesidad y una obligación. Comparten una posición de género tradicional y lamentan la necesidad de verse obligadas a trabajar. El dispositivo en el cual eligen participar no les brinda apoyos concretos en la obtención de un empleo y, por lo tanto, estas jóvenes muestran cierta continuidad en su trayectoria laboral signada por la precariedad. Sus empleos actuales son generalmente en el trabajo doméstico.

> ¿Y te gusta el laburo?
>
> No, pero lo tengo que hacer.
>
> ¿Por qué?
>
> Por necesidad (Mujer, 22 años, secundario completo, pasantía en escuela general)/

¿A vos este trabajo te gusta?

Y la verdad que lamentablemente sí porque te tiene que gustar. No es lo que yo esperaba porque a mí me gusta mucho eso de la enfermería, pero bueno, lamentablemente no lo encuentro así que bueno… (Mujer, 28 años, secundario incompleto, FP en centro público).

En algunos casos, las jóvenes relatan experiencias laborales muy duras, insalubres y de maltrato. Si bien se resignan a trabajar en un empleo a disgusto, también manifiestan que otros empleos pueden ser peores a los que han obtenido, según su experiencia pasada. La interrelación entre la desigualdad social y de género, en este grupo, se evidencia con crudeza en los relatos de estas jóvenes que manifiestan padecimiento ante las oportunidades laborales disponibles para ellas.

¿Te gusta este trabajo?

Por ahora… sí está bien. Pero quiero encontrar algo mejor. Me gusta más que el anterior. Yo tuve otro trabajo que me quería matar… estuve en una fábrica de grifería que me llevó mi abuela… y era maltrato, casi 30 minutos para comer, comer dentro de un baño, era insalubre, trabajo en una chapa… estar parada todo el día, sin guantes, con una plancha de 30 kilos… era terrible (Mujer, 22 años, secundario incompleto, FP en ONG).

Las (auto) excluidas del mundo laboral: dar prioridad a los roles reproductivos

El quinto subgrupo tampoco se encuentra trabajando, pero no se definen como desocupadas. En el caso de estas jóvenes, al no contar con el título secundario, son conscientes de su falta de oportunidades laborales. Esto se suma a que presentan un marcado rol como amas de casa y madres. Trabajar resulta un costo demasiado alto en la organización del hogar. En general, estas jóvenes relatan que, habiendo accedido a un empleo, aunque este haya sido de pocas horas, su ausencia trajo tensiones con sus maridos y familias. Ante esto, las jóvenes asumen la exclusividad de las tareas domésticas como proyecto y permanecen inactivas. De al-

guna manera, esto coincide con sus percepciones sobre el trabajo como una tarea no central o ligada únicamente a la posibilidad de disponer de un espacio diferente de las obligaciones domésticas.

> ¿Qué es para vos el trabajo?
>
> No sé, traer plata a la casa.
>
> ¿Es importante el trabajo para vos?
>
> No, para mí no (Mujer, 20 años, secundario incompleto, FP en ONG). No sé si quisiera trabajar por ahora… Por ahí me buscaría un trabajito para no aburrirme (Mujer, 20 años, secundario incompleto, FP en ONG).

En el grupo de las (auto) excluidas se observa cómo las decisiones en torno a la actividad laboral se asocian a las otras diversas responsabilidades que asumen las mujeres. Estas responsabilidades, asumidas más o menos libremente, llevan a las jóvenes a decidir no trabajar y a no verse como trabajadoras. En este sentido, puede reconocerse cómo el imaginario de género opera como variable fundamental a la hora de enfrentar diferentes decisiones, aspiraciones e intereses en relación con el trabajo.

Conclusiones

En este artículo pretendimos analizar las relaciones entre la desigualdad social y el género en jóvenes que asistieron a dispositivos de formación profesional y orientación socio-laboral, tanto desde una mirada comparativa enfocando variables socio-demográficas, como desde el análisis en perspectiva multidimensional de trayectorias femeninas. Mostramos cómo la interrelación entre esas desigualdades adquiere formas e intensidades diferentes en las trayectorias. Si por un lado se asume que los jóvenes provenientes de sectores populares son quienes mayores obstáculos encuentran en sus procesos de inserción laboral, reconociéndose en la desigualdad social un factor de segmentación, por otro lado

–y operando al mismo tiempo– resulta evidente que la desigualdad de género intensifica y complejiza esas segmentaciones.

Con el foco puesto en un grupo proveniente de hogares con CEB (es decir, homogéneo con relación al nivel socio-económico), pudimos mostrar los contrastes y diferencias que se observan en relación con el género, tanto en la configuración de recorridos laborales como en las interacciones con los dispositivos. Estas diferencias son un producto de la construcción de territorios masculinos y femeninos en el mercado de trabajo (es decir, una "demanda" que discrimina y segrega), pero también de prácticas diferenciadas de varones y mujeres con relación a la formación y también al trabajo (es decir, una "oferta" que responde a múltiples y complejos procesos de socialización, experiencias de formación, y vínculos con el trabajo).

Esta imbricación de dimensiones de oferta y demanda en relación con la desigualdad social y de género explica, por ejemplo, la mayor condición de subocupadas en el caso de las mujeres. Esto se suma al papel de los dispositivos de formación que con sus propios sesgos de género contribuyen a reproducir la desigualdad. Esto permite comprender la configuración de trayectorias de mayores movilidades en el caso de los varones pobres que terminan el secundario, pero además participan de dispositivos de formación orientados a empleos típicamente masculinos que responden fielmente al estereotipo de "varón –proveedor– trabajador de tiempo completo".

Si bien la perspectiva comparativa lleva a delinear circuitos femeninos y masculinos de vinculación con el trabajo y los dispositivos, los grupos de varones y mujeres no resultan tan homogéneos. Vimos cómo, en el caso de las mujeres, a pesar de compartir las mismas segmentaciones y discriminaciones, se distinguen distintos subgrupos que presentan características diferentes en sus trayectorias en cuanto a sus posibilidades (o no) de producir una movilidad hacia la formalidad laboral y empleos de mayor calidad. En esta posibilidad no solo pesa el hecho de contar o no con el título secundario, sino también el resto de los factores

que inciden en las trayectorias (sus valoraciones sobre el trabajo y el rol de las mujeres al interior de sus hogares, el hecho de ser o no madres, el tipo de dispositivo al que se vinculan, etc.), que, en su combinación, las configuran de modos diferentes.

El entramado es complejo. La segregación ocupacional responde a una multiplicidad de factores que refieren a la segmentación de la demanda de empleo, pero que se refuerzan a través de la socialización y las intervenciones institucionales que actúan, ellas mismas, con sesgos de género. Al mismo tiempo, cabe seguir profundizando en qué medida y a partir de qué condiciones pueden observarse trayectorias que cuestionan y redefinen esas segregaciones.

Bibliografía

Bertaux, D.
1989 "Los relatos de vida en el análisis social". En: *Historia y fuente oral*, nº 1, pp. 87-96.

Castillo, V. *et al.*
2008 "Los efectos del nuevo patrón de crecimiento sobre el empleo femenino, 2003-2006". En: Novick, M. *et al.* (eds.), *El trabajo femenino en la post-convertibilidad 2003-2007*, Buenos Aires: CEPAL GTZ, MTE y SS.

Cerrutti, M.
2003 "Trabajo, organización familiar y relaciones de género". En: Wainerman, C. (ed.), *familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires: UNICEF-FCE.

Couppié, T. *et al.*
2006 "De la ségrégation profesionnelle á la discrimination salariale". En: Flahault, E. (ed.), *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et strategies d'adaptation*. Paris: PUR.

Épiphane, D.
2006 "Les femmes et les sciences Font-elles bon ménage?". En: Flahault, E. (ed.), *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et strategies d'adaptation*. Paris: PUR.

Espino, A.
2011 "Trabajo y género: un viejo tema. ¿Nuevas miradas?". En: *Revista Nueva Sociedad*, 232: 87-102.

Faur, L. y Zamberlin, N.
2008 "Gramáticas de género en el mundo laboral. Perspectivas de trabajadoras y trabajadores en cuatro ramas del sector productivo del área metropolitana de Buenos Aires". En: Novick, M. *et al.* (eds.), *El trabajo femenino en la post-convertibilidad 2003-2007*. Buenos Aires: CEPAL GTZ, MTE y SS.

Glaser, B. y Strauss, A.
1967 *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Goren, N. y Barrancos, D.
2002 "Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza". En: Forni, F. (ed.), *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los nuevos pobres de los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: CICCUS.

Jacinto, C. y Chitarroni, H.
2010 "Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles". En: *Estudios del Trabajo*, 39/40: 5-36.

Jacinto, C. y Millenaar, V.
2010 "La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades". En: Jacinto, C. (ed.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo.

Maurizio, R.
2010 "Enfoque de género en las instituciones laborales y las políticas del mercado de trabajo en América Latina". En: *Serie Macroeconomía del Desarrollo*, 104, Santiago de Chile: CEPAL.

Millenaar, V.
2012 *Incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias de mujeres jóvenes de bajos recursos*. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Miranda, A.
2010 "Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45): 571-598.

Oliveira, O.
2007 "Reflexiones acerca de las desigualdades sociales y el género". En: *Estudios Sociológicos*, 25(3): 805-812.

Rojo Brizuela, S. y Tumini, L.
2008 "Inequidades de género en el mercado de trabajo de la Argentina: las brechas salariales". En: *Revista de Trabajo*, 4(6): 53-70.

Silveira, S.
2001 "La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación". En: Pieck E. (ed.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México: UIA/IML/UNICEF, CINTERFOR, OIT, RET y CONALEP.

Wainerman, C.
2005 *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires: Lumière.

Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz

Sara Victoria Alvarado,
Maria Camila Ospina-Alvarado
y María Cristina Sánchez León

Resumen

Indagar sobre la construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado, exige preguntarse por los modos en los que la construcción social genera mundos nuevos con mínimos de justicia y reconocimiento, ante situaciones de extrema dificultad; y por las formas en las que la subjetividad política se instala *paradójicamente* en un contexto de extrema violencia. La escuela, espacio destinado a una vida moral, digna, feliz y cultivadora de capacidades, en casos de conflicto deviene lugar de maltrato y coacción. Desde esta perspectiva resulta fundamental que este espacio posibilite acciones desde la vida cotidiana, la relación con otros y otras y acuerdos simples, que permitan la emergencia de un ejercicio político: la acción colectiva como base para la construcción de paz. Los hallazgos investigativos se consolidan tomando la acción colectiva como una *respuesta* ante la variabilidad del mundo deseado y de las expectativas de una vida conforme a deseos de bienestar. De allí que el horizonte metodológico de esta propuesta sea la herme-

néutica ontológica política, dada la necesidad de explicitar los contenidos de la experiencia individual, relacional y social. Cabe aclarar de entrada que es la lectura en clave hermenéutica la que posibilita la explicitación de los contenidos políticos de las acciones de aquellos y aquellas con los y las que se fundamentó y *vivenció* esta investigación.

Introducción

Este texto presenta algunos resultados de la investigación "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas", inscrita en el programa: "Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana" avalado por la institución del orden nacional encargada de la ciencia y la tecnología en Colombia COLCIENCIAS al consorcio constituido por el CINDE, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta investigación, inscrita en el campo de la socialización política y el construccionismo social, retoma el estudio desarrollado por el grupo de investigación que se encuentra documentado en el libro: *Las escuelas como territorios de paz* (Alvarado,*et al.*, 2012), al igual que la experiencia institucional del Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, que se ha desarrollado por más de 15 años en más de 18 lugares del país.

La metodología empleada es la hermenéutica ontológica política, desde la cual se busca no sólo comprender los sentidos acerca de sí y las prácticas de los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado en Colombia y las percepciones de sus actores socializadores acerca de ellos y ellas, sino también generar transformaciones que aporten a la construcción de paz en la escuela desde el reconocimiento de

narrativas generativas de niños y niñas, familias y agentes educativos en torno a la paz, la democracia y la reconciliación, y de favorecer potenciales de los niños y niñas y de sus relaciones como lo son el afectivo, el ético, el político, el comunicativo y el creativo para la transformación de los conflictos.

Los resultados más allá de la afectación de los derechos de los niños y niñas en contextos de conflicto armado y de sus escenarios de socialización, enfatizan en sus potencias individuales y relacionales, resaltando la acción colectiva como vía significativa a la construcción de paz desde la escuela. El presente artículo tiene tres secciones, en las que se pretende mostrar cómo la construcción social de la subjetividad política de niños y niñas se da en el marco de la acción colectiva que emerge, no tanto en escenarios de exigencia de derechos, deseos de reivindicación masiva o de legitimaciones de acontecimientos democráticos, sino desde la evidencia de mínimos compartidos, acuerdos razonables de convivencia e instauración de acciones que determinan los mínimos para la paz en la esfera de lo cotidiano. Así, las tres secciones corresponden, en primer lugar, a la indagación por el vínculo que existe entre escuela y acción colectiva, resaltando los rasgos que hacen de la escuela un escenario *político* de la vida cotidiana. En segundo lugar, la discusión sobre la subjetividad política como configuración e integración del "nosotros" justamente desde la construcción de la diferencia, situación que para el caso, *acontece* en la escuela. En tercer lugar se encuentra la exposición de las prácticas de acción colectiva manifestadas en acciones de construcción social mediadas por la capacidad de ser solidario, por la capacidad de crear y por la capacidad de *hacer parte de*, todo ello entendido desde lo que la escuela genera como posibilidades conjuntas.

Escuela y acción colectiva

En varias ocasiones y diversos escenarios de la investigación social se ha asumido la violencia y la guerra como situaciones que exigen al ser humano en general, un tipo de adaptación distinta o una opor-

tunidad para hacerse un lugar alterno, diferente; con modos de vida y agencias distintas. Ante este panorama, la escuela se ha vuelto el lugar donde serios inconvenientes relacionados con la desafortunada y escasa formación de los maestros, la escasez de los recursos y la escena sociopolítica que la rodea, hacen que se constituya en un territorio de constantes contradicciones. Maestros, niños y niñas terminan siendo más que actores de una construcción de humanidad, agentes de diversas formas de vulneración e incertidumbre. Bien se sabe que emociones como el miedo, el terror y el odio no estimulan la capacidad de reconocerse como personas en la diferencia o como personas capaces y dignas, cuya finalidad vital ha de ser la procura del bienestar y la justicia. La escuela no escapa a estas formas de vulneración, cosa que evidencia una absoluta necesidad de cambio y transformación, que más tarda en volverse una decisión posible que una actitud de fuga y evitación de sufrimiento. Al diagnosticar la situación de niños y niñas en escuelas cuyo contexto es la guerra, Alvarado (*et al.*, 2012) afirman:

> A causa de los factores mencionados, el destino de los niños y las niñas de las zonas de guerra no es la escuela, a la cual le tienen fobia, sino que prefieren trabajar en labores ilegales como la recolección de coca, en las ladrilleras, en las minas, etc., en medio de condiciones infrahumanas y con salarios menores amañados a la voluntad de los dueños de estos negocios. Ni siquiera los niños y las niñas tienen posibilidad de alternar el trabajo y la escuela y el atraso que esto genera los lleva en definitiva a tener como interés y meta única la peor de todas las opciones: la guerra (Alvarado *et al.*, 2012: 204).

Las voces de la guerra y la violencia describen la instalación de una problemática que no deja salida distinta a la deserción escolar. Sumado a ello, niños y niñas se ven enfrentados a un crecimiento personal forzado a nivel emotivo e incluso económico, pues la visión que adquieren sobre el dinero, las oportunidades y el trabajo en general, se da desde las lógicas de la necesidad, la obligación y la ayuda inmediata que deben prestar a sus familias. Las narrativas de la violencia y de la guerra en el ámbito escolar, evidencian varias preocupaciones que van

desde el modo cómo los niños y niñas se describen a sí mismos, hasta la manera cómo los actores armados dejan en ellos el único modelo de reconocimiento posible. De entrada hay que decir que justamente fueron estas narrativas las que ratificaron la necesidad de recurrir a métodos de investigación social que buscaran establecer las vivencias de los individuos como variables, cambiantes, complejas, incluso en muchas ocasiones, absurdas. La pregunta en este sentido fue: ¿cómo apropiar la experiencia investigativa en la escuela como un escenario de paz posible a partir de esta variabilidad de universos y testimonios? La respuesta para esta indagación fue la hermenéutica ontológica política, esto es, un trabajo de sentido en donde la comprensión se articula como un *modo de ser*, como un *modo en el que somos* y no como un modo de conocer. Esto quiere decir que ante la emergencia de lo humano en el mundo narrativo, existe la posibilidad de interpretar la historia personal como la expresión de una voz múltiple, variada, disonante. En suma, el método se define como hermenéutico por estar cercano al ámbito de la narración experiencial, vivencial, intima pero no privada de niños y niñas que asistiendo al espacio de la escuela, asistieron también al espacio de *interpretación* de la paz. A su vez, el método se define como ontológico, porque justamente valida la experiencia de ser alguien, de ser muchos, y de ser otros en la conformación de lo colectivo, y no en la negación del mundo posible compartido. Y finalmente es político porque suponemos este universo como aquel en el que se pone en juego la capacidad de crear comunidad desde el "entre nos". Curiosamente, lo que se perfiló como método en la investigación, siguió una marcha interesante hacia la consolidación de una *comunidad interpretante* entre niños, niñas, actores en general e investigadores e investigadoras.

Ahora bien, el camino que planteó la investigación determinó uno de los factores que motivaron la identificación de la acción colectiva con la escuela: la presencia de graves problemáticas que exigen a la escuela la conformación de agendas para la paz que consoliden procesos de *estima social* y política y sobre todo, formas de integración social. Ante un clima de ensordecedor de olvido y más que nada, de

una memoria que resiste varios intentos de resignificación, la escuela se constituye en *horizonte abierto de experiencias de novedad,* en el espacio preciso para reorientar estas nuevas formas de responsabilidad: niños y niñas que abandonan la vida lúdica para asumir la vida seria, madura y responsable, devienen guardianes –para usar la expresión de Alvarado (*et al.*, 2012)– y ello sirve para identificar justamente una de las maneras en que se presenta la categoría de acción colectiva. Dicho sea de paso, aunque reconocidos teóricos como Melucci (2002), Tarrow (2009), Tilly (1993) y Faletto (2009), sólo por mencionar algunos, definen la acción colectiva como una alianza –muchas veces tácita– entre "jóvenes" o adultos, no deja de ser valioso identificar que la acción colectiva en la escuela se da justamente desde las nociones de colaboración, ayuda, cuidado del otro y protección grupal que ocurre y tiene lugar en niños y niñas: "Paradójicamente, son ahora esas niñas y esos niños los que se vuelven guardianes de la familia, pues el brusco crecimiento mental que les arrebató la posibilidad de una niñez lúdica y normal los hizo adultos que habitan pequeños cuerpos" (Alvarado *et al.*, 2012: 209). En este sentido, uno de los hallazgos fundamentales fue identificar la acción colectiva con un lugar en donde *lo colectivo* es el cuidado, la solidaridad e incluso la multiplicidad de roles que cohabitan en un niño o niña. Si bien es cierto la acción colectiva se ha considerado como una forma de articulación de la proximidad, hay también que tener en cuenta que lo colectivo se funda en la decisión de integrar a los distantes y extraños en el campo propio de comprensión, postura que bien puede percibirse como una actitud hermenéutica y como alternativa política.

Desde esta perspectiva cabe mencionar el tan conocido y estudiado fenómeno del desplazamiento y las narrativas de fuga que allí se evidencian y se inscriben. Los niños y las niñas en situación de guerra no solamente viven y experimentan el desplazamiento como una obligada huida de lo que han vivido como propio, también se ven abocados a un desplazamiento continuo de valores, ideas, referencias e incluso de los deseos más profundos que tienen relación con la valoración que hacen desde su propia intimidad. El desplazamiento no es sólo la aniquilación

de lo propio en el terreno de la vida familiar, sino el desplazamiento etario, pues estos niños y niñas se vuelven adultos dispuestos a desplazar anhelos y proyectos, por fines y resultados. La escuela, lugar donde se configura algo del *mundo propio* que hace a los seres humanos vivir su reconocimiento, ya no es lugar de aprendizaje, ahora es un lugar de paso en el constante tránsito personal, emotivo y social de niños y niñas. La escuela queda desplazada porque ahora se aprende en el camino:

> "Mayito" es la niña que se convirtió en la profesora triste del caserío, pues a quienes correspondía este trabajo, la violencia no permitió que lo realizaran por múltiples factores, como por ejemplo: "Los profesores un día van, otro no, porque la guerrilla los ha amenazado varias veces; porque no les pagan; porque no hay transporte y les toca salir y entrar a pie" (Lozano, 2005: 100).

Se ha acentuado hasta el momento el carácter contradictorio de la situación de la escuela en medio de la guerra: escenario de reconocimiento, inclusión y diferencia, sin poder tener acceso a los mínimos para propiciarlo; escenario para niños y niñas con las características de un lugar de paso para que niños y niñas se asuman como adultos. Ello parece indicar la necesidad de asumir justamente que la escuela como territorio de paz no se puede identificar, sino reconociendo el inevitable clima de guerra: tercera paradoja necesaria para una hermenéutica ontológica política que pone de fondo el debate sobre la importancia de la escuela como escenario de acción colectiva, pues es claro que los niños y las niñas que están en la guerra asumen su vida y sus acciones desde lógicas que inscriben las prácticas adultas como reglas y *relatos propios* para sobrevivir, desde allí se leen y desde allí configuran su existencia *itinerante, desplazable.* Esa es su conciencia de sí: el modo cómo se leen desde sus acciones de responsabilidad y de juicio, incluso se ven reflejadas con discursos políticos e ideologías que se ven supeditados y expuestos a reproducir.

> Durante tres meses estuve en un curso de formación política. Aprendimos cómo 'educar a las masas' y a reclutar más jóvenes. Ellos escogen peladas bonitas y 'manes pintosos', para que los muchachos

> tengan buena imagen que quieran imitar. Muchas veces les decíamos mentiras para poderlos reclutar: les decíamos que les pagábamos bien y que la vida allá era buena [...] La mayoría tenían catorce o quince. Los comandantes prefieren menores porque aprenden mejor y son más sanos. El recluta ideal es de trece, porque así puede tener una formación política completa (Brett, 2003: 69).

Estos testimonios se inscriben como una narrativa en donde se pone en juego la semejanza y la asimetría: semejanza porque los niños "motivan" a sus iguales, asimetría porque desde la ficción de "la política" se hacen grandes e importantes para una causa. Aquí surge una nueva paradoja: la de un aprendizaje en una escuela emergente que no da lugar a la decisión ni a la autonomía. La pregunta que surge al respecto es cuál es la escuela que nuestros niños y niñas merecen en contextos de violencia y guerra y, por supuesto, cuáles los móviles de la escuela como acción colectiva. En esta misma línea es necesario indagar qué significación social y política subyace a estos móviles, justamente desde este panorama de contradicciones y paradojas. En esta problemática se evidencian los diversos lugares en donde se ubican los narradores y sus historias; pues en varias ocasiones una historia no resulta ser un acontecimiento lejano pasado por la palabra, sino una acción narrativa reflexionada en donde aparecen muchos como referentes, cuestión que se plantea como *colectividad narrada* en perspectiva hermenéutica.

Proyectos educativos y proyectos de reinserción dirigidos a niños, niñas y jóvenes, son algunas de las muestras de escenarios posibles de restablecimiento de la capacidad de comunicación, de la dignidad y del respeto, aspectos que se fundan en la misión que la escuela tiene al darle forma a los contenidos de los acuerdos, los deseos por un bien común y la posibilidad de identificar la disidencia como lugar de la alteridad y no como oportunidad para el exterminio. Hay entonces que elaborar prácticas de escuela de conformación de un activismo popular que acceda al mundo de lo público, al mundo de los otros y al mundo del "nosotros". Niños y niñas dan muestra de su potencial político y autónomo cuando deciden por el cuidado del otro, aun en un escenario hostil y dramática-

mente complejo; quizá sea desde ahí que una educación popular pueda seguir proponiendo acciones desde lo colectivo que propendan por el fortalecimiento de la dignidad, el respeto y la autonomía propias. Esta iniciativa desde la escuela es *per se* un sinónimo de acción colectiva, no sólo porque se sigue de un estado crítico, sino porque exige a los colectivos la reivindicación de sus derechos desde su reconocimiento de que son los des-conocidos o los des-afortunados que se constituyen como tales en virtud de su íntima semejanza:

> La coordinación de la acción colectiva depende de la confianza y cooperación que se generan entre los participantes merced a los presupuestos e identidades compartidos o, por emplear una categoría más amplia, de los *marcos* de acción colectiva que justifican, dignifican y animan la acción colectiva (Tarrow, 2009: 47).

Justamente, la escuela como forma de acción colectiva apuesta a una transformación de las prácticas y a unos modelos novedosos de resistencias activas. Hay que enfatizar aquí que justamente la escuela se constituye en el *campo* de la acción colectiva, en virtud de su apuesta por educar para la libertad y, en este sentido, más cerca nos hallamos del carácter de colectividad típico de las acciones –de un colectivo– realmente políticas: la identificación de situaciones de tensión, el deseo por una participación directa y democrática, y el fortalecimiento de dimensiones concretas del mundo político que fomenten *lo* político de los miembros. Así, la escuela funda una oportunidad de colectividad:

> La no violencia es la estrategia para que las niñas y los niños no sean utilizados en la guerra y desde el pacifismo y la formación escuela que se propone construir fundamentada en estos valores y principios se declara igualmente pacifista y no violenta activa; empoderada desde los sectores populares y contraculturales, sin los paradigmas basados en los héroes de las guerras de independencia que promueven la mentira histórica y manipulada, pues estas luchas por la supuesta "liberación" han conducido a la miseria y a una falsa concepción de libertad (Alvarado, *et al.*, 2012: 231).

En este sentido, asumir las *Escuelas como territorio de paz* como un proyecto político que se inscribe como forma, campo y modo de acción colectiva, es una tarea que da lugar a la democracia directa que libera la identidad de los semejantes como semejantes, mediante el ejercicio del acuerdo. La reivindicación de procesos de lo tradicional y lo cotidiano, lejos de ser una actividad conservadora es una iniciativa en donde se funda la pregunta por aquello que es esencial a los niños y niñas históricamente, aspecto que puede relacionarse con lo que Tarrow entiende en el marco de la acción colectiva como "agenciamiento de oportunidades":

> Las oportunidades políticas pueden no resultar aparentes a primera vista para todos los potenciales participantes de la acción colectiva. De hecho, una de las ventajas que aporta el concepto es que nos ayuda a comprender el modo en que las movilizaciones se contagian a partir de grupos con profundos agravios y abundantes recursos a otros con menores quejas y recursos (Tarrow, 2009: 117).

Una de las apuestas de las *Escuelas como territorio de paz* es buscar en la escuela de la vida la posibilidad de representar una realidad que por el hecho de serlo ya resulta incuestionable, irrepetible y por supuesto irreproducible, cuestión que hace emerger los mundos de la vida como los modos en los que es posible comprenderse como *colectivo*. Hay que decir, sin embargo, que un ejercicio de hermenéutica ontológica política a este nivel no puede menos que proponer caminos y alternativas para comprender lo que niños y niñas *son* en la guerra, es decir, las narrativas de violencia y de guerra que activan el proyecto de *Escuelas como territorio de paz* no constituyen descripciones o relatos separados a modo de confirmación de una situación, pues un ejercicio de comprensión histórica no sólo es una tarea de desciframiento de condiciones en las que los acontecimientos han emergido, sino una actitud responsable de simpatía con lo lejano y lo diferente. Esto plantea no sólo un reto y modo de ser del proyecto aquí mencionado, sino también un delicado umbral con el campo de la escuela entendido aquí como acción colectiva, trabajo de sentido que vincula una hermenéutica

ontológica política con procesos de socialización de carácter igualmente político. Lo cotidiano, la comunicación y la reinvención de lo cotidiano en lo que los niños y niñas son, se constituyen en las motivaciones de lo colectivo no sólo como requisitos formales de asociabilidad, sino como motores fundamentales en procesos de socialización política y de vida moral digna y justa.

En esta misma dirección, pero desde otro lugar, los análisis llevados a cabo por Thompson (1995) constituyen una prueba contundente de que los mecanismos de asociación entre seres humanos, que en el presente estudio se entienden como colectivos, no son otra cosa que una economía moral de la multitud, es decir, una manera en la que tanto las normas como las prácticas se reproducen a lo largo de las generaciones. Ello quiere decir que la acción colectiva puede suscribirse en el marco de la costumbre. Quizá haya que suponer que los seres humanos buscan voluntaria o involuntariamente y de forma constante, un reflejo, una identificación "histórica" y es ello lo que los involucra de manera determinante con los otros: "De aquí que tengamos una cultura consuetudinaria que en sus operaciones cotidianas no se halla sujeta a la dominación ideológica de los gobernantes" (Thompson, 1995: 21). Esta anterior afirmación instala entonces al ser humano en un sentimiento de otredad que hace parte de su modo de relacionarse en el mundo. Quizá el problema no es que se busque en los otros la afirmación semejante de una causa, sino que las personas se constituyen históricamente al indagar, explorar y preguntar por su capacidad moral-económica, claro está, entendiendo por económico aquello relativo al bienestar común.

Al pensar a los niños y niñas a la luz de las ideas anteriores, es posible proponer que leen y comprenden el mundo en los otros y las otras de modo necesario y constitutivo y ello no quiere decir cosa distinta a que lo político de su subjetividad los y las habita como capacidad.

Subjetividad política y acción colectiva: hacia una construcción de lo social

Siguiendo los planteamientos de Gergen (2007), los seres humanos viven en mundos de significado que marcan su accionar, los cuales emergen de las relaciones que se despliegan en los procesos socializadores en los mundos físico, simbólico y social de la vida cotidiana como los ha nombrado Heller (1972). Es así como los significados propios de los niños y las niñas sobre sí mismos y aquellos configurados frente a ellos y ellas por sus agentes socializadores, surgen en las relaciones de las que participan en sus entornos familiares, en la escuela y en los ámbitos culturales más amplios, y en este sentido los niños y niñas se construyen como sujetos sociales y políticos en dichas relaciones. La constitución de las subjetividades políticas de los niños y niñas implica la construcción de sentidos propios acerca de sí y acerca de su potencial para transformar el mundo físico, simbólico y social del que participan, creando e instituyendo nuevas realidades y maneras de estar en el mundo, proceso que se da necesariamente en el entramado relacional. A ello apunta de forma compleja y variada el horizonte hermenéutico de la solidaridad, la simpatía y hasta la hospitalidad.

Las interpretaciones de las experiencias vividas por el sujeto y por los demás surgen de significados colectivos que cobran relevancia en contextos socio-históricos y culturales particulares (Bruner, 2004). El contexto del conflicto armado colombiano conlleva a la creación tanto de significados como de redes de significación, muchos de los cuales se construyen en torno a la violencia como modo natural de relacionamiento. Como se muestra en las palabras de una niña que ha vivido el conflicto armado:

> En mí tenía como un odio, como una venganza, no sé; en mi interior sentía odio contra mi mamá, y quería vengarme por la muerte de mi papá. Entonces, cuando ya iba para los catorce años, decidí meterme a la guerrilla (González, 2002: 162-163).

O de un niño que ingresó a los grupos armados tras vivir la violencia como algo natural en contextos relacionales como la familia:

> Un día mi papá me iba a pegar y yo le dije que si lo hacía me iba para la guerrilla y venía y lo pelaba, lo mataba[...] Pero mi papá no me paró bolas, me pegó y yo me le fui rebelde por el otro lado, me le escapé (González, 2002: 121).

Al respecto Bello y Ruiz (2002) plantean que:

> La construcción social del niño o joven se hace a través de la relación que tienen con el otro, con sus familias, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos y muchos más son modificados, influidos, trastocados, y tergiversados por el conflicto armado. La cotidianidad de la guerra hace que los jóvenes construyan imaginarios y formas de relación mediados por los valores y símbolos propios de la guerra. Los símbolos que estas personas representan están sustentados en el poder, en la vida fácil (Bello y Ruiz, 2002: 28).

Sin embargo, como lo propone Gergen (2007), a pesar de las vivencias los seres humanos no están poseídos por el pasado y es posible reducir el potencial destructivo de la violencia al crear conjuntamente nuevos significados, participar de prácticas dialógicas alternativas y cuidar de manera creativa las relaciones. En este sentido, en el contexto del conflicto armado es necesario visibilizar sentidos de los niños y niñas y de sus agentes socializadores que hablen de sus aprendizajes, de sus potencias y de los modos de transformación. Los cuales se dan necesariamente desde la acción colectiva, es decir, desde el ejercicio de establecer una red de solidaridad entendida de forma distinta a mecanismos tradicionales de asociación.

En las relaciones en las que se construyen los niños y niñas y en los sentidos que crean acerca de sí mismos en dichas relaciones, es posible encontrar elementos generativos, como se muestra en algunos relatos de niños y niñas que han decidido para sus vidas un futuro distinto al pasado vivido:"Tuve muchas cosas claras. Aprendí a valorar la vida,

> A querer estudiar, a perdonar [...] Ahora pienso seguir estudiando y tengo un proyecto que estamos trabajando, que es montar una miscelánea para sostenerme y terminar mis estudios (González, 2002: 48).

Siguiendo a Alvarado y Ospina (2009), esta creación de nuevos sentidos acerca de sí mismos y del mundo, se logra por la capacidad de autoproducción de los niños y las niñas frente a los contextos conflictivos de la vida cotidiana, cuando son fortalecidas sus capacidades, reconocidas sus titularidades y construidas las oportunidades para que ellos y ellas puedan desplegar sus potenciales para construir nuevas realidades y posibilidades para la vida en común, y esto sólo es posible en el marco de procesos de acción colectiva, en los que niños y niñas se reconozcan como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar e interactuar con otros y otras para construir colectivamente nuevas maneras de pensar, de sentir y de ser. Esta actuación deviene política, justamente cuando el lugar de la capacidad propia, es decir, del *ser-capaz-de*, se instala en el mismo nivel del *ser-capaz-con*.

Prácticas de acción colectiva como alternativas de construcción de paz en la escuela: aportes desde el construccionismo social

En el contexto del conflicto armado se construyen lazos significativos que permiten la acción con otros y otras. Como lo mencionan Bello y Ruiz (2002) la solidaridad es uno de los recursos que emergen frente a vivencias como aquellas del conflicto armado:

> La solidaridad se expresa de manera muy fuerte entre aquellos que han logrado construir relaciones mediadas por los afectos y éstos son lazos poderosos que sostienen en medio de los combates, en las deserciones y ahora en su nueva vida (Bello y Ruiz, 2002: 35-36).

La solidaridad se construye socialmente como una forma legítima de relación entre niños y niñas cuando ellos y ellas pueden fortalecer su potencial afectivo como posibilidad de reconocerse en su propia

singularidad, en su distinción frente a los demás, pero en la aceptación profunda de que dicha singularidad sólo puede desplegarse en procesos intersubjetivos en los que hay que desarrollar posiciones de respeto frente al otro y la otra, afecto frente al otro y la otra, valoración frente al otro y la otra precisamente en su diferencia. Y es este reconocimiento de otros y otras, el que permite lo que hemos llamado la ampliación del círculo ético, la cual hace que se extiendan los márgenes de afectación frente a los demás y por ende, la capacidad solidaria de sentir con el otro u otra y, de actuar con y por el otro u otra, condiciones que están a la base de una manera solidaria de vivir.

En palabras de los niños y niñas que participaron del presente estudio, la solidaridad se muestra como un elemento clave en la construcción de nuevas comunidades después de dejar el contexto del conflicto armado:

> Alegría y hermandad es el lema de nuestra comunidad es lo que nos representa, y más que todo paz, porque en Benposta manejamos la paz, manejamos que no peleas ni nada, democracia… todos somos hermanos aquí, cada uno convive … necesita algo, yo le ayudo… hermanos no de sangre pero… hermanastros… y la alegría…, aquí cuando alguien está aburrido, los amigos van y le ayudan.

Como mencionan Schnitman y Rodríguez-Mena (2012), afrontar situaciones difíciles no implica que las personas desde el inicio actúen de manera conjunta, sino que participen y vinculen creativamente los recursos propios y aquellos presentes en el contexto, los problemas y las alternativas frente a los mismos. Del mismo modo, siguiendo a estos autores, es necesario retomar las posibilidades emergentes del diálogo, para buscar de manera conjunta soluciones y modos de construcción de futuros alternos. Es allí, en este proceso, en el cual tras crear las condiciones necesarias en el contexto es posible promover coordinaciones, conversaciones productivas y colaboración, que permiten co-gestionar y llegar a acuerdos para la co-creación de alternativas. En este sentido emerge también la utilidad de un método como el que se adoptó en la

investigación, entiéndase el método hermenéutico ontológico político, pues se emprendió un trabajo de comprensión de un mundo plural, complejo y disímil.

La creación colectiva de alternativas que posibiliten, visibilicen y legitimen dichas emergencias implica en los niños y niñas el despliegue de su potencial creativo y comunicativo, que posibilite el reconocimiento de los otros y las otras como interlocutores válidos, que frente a situaciones de conflicto y de luchas de poder como condición inherente a lo humano, puedan hacer uso consciente del lenguaje, logrando dotarlo de sentidos propios, capaces de crear espacios, relaciones y diálogos horizontales asertivos y afectivos en los que se den intercambios de sentidos para la construcción alternativa de la vida en común.

En palabras de un niño proveniente del Tibú, el diálogo se constituye en un modo de aportar a la construcción de paz desde la acción colectiva. Al describir uno de los espacios de la nueva comunidad de la que hace parte, el niño menciona: "ahí se reconciliaban todos, ahí hablaban sobre qué tema querían, es estar reunidos".

La acción colectiva surge entre los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado como una manera de lucha por el bien común:

> Pienso que sí vale la pena luchar por las cosas, para que la gente esté bien, pero no por medio de la violencia. Estoy de acuerdo con los ideales, pero de forma democrática (González, 2002: 130).

Para crear el escenario propicio para la acción colectiva es necesario reconocer a los otros y las otras en su diferencia, como lo muestra el relato de un niño al compartir su llegada a la nueva comunidad:

> llega uno acá y se encuentra con gente de diferentes laos, por ejemplo con pelaos de la costa… esos negros chocoanos, indígenas que yo ni sabía que existían, estos… Guambianos… no sabía que existían motilones… un cambio positivo.

El reconocimiento de la diferencia a la base de la acción colectiva, precisa del fortalecimiento en los niños y niñas de lo que en la investigación hemos llamado el potencial ético moral, que pasa, además de la ampliación del círculo ético a la que hacíamos alusión anteriormente, por la construcción conjunta de marcos axiológicos que regulen la acción, entre los que se encuentran: el respeto al otro, que no se reduzca a la obediencia del niño o la niña ante la persona adulta, sino que legitime el reconocimiento al otro y a la otra en su diferencia; la responsabilidad frente al otro y la otra, no desde una ética del deber, sino desde una ética del cuidado; y la justicia social no fundamentada en la juridización del deber y la sanción frente a su incumplimiento sino como legitimidad de la equidad, como posibilidad no sólo en la distribución de los bienes, sino en el reconocimiento a la diversidad de las personas.

La acción colectiva así mismo, implica trabajar de manera conjunta en la construcción de alternativas a la violencia en los contextos relacionales en los que se encuentran niños y niñas:

> En San Francisco, un municipio[...] al oriente de Antioquia, duramente golpeado por la violencia, los jóvenes decidieron apostarle a la paz. "Te veo bien" se llama su proyecto. Tomaron la decisión de trabajar por su pueblo con medios audiovisuales, a pesar de que sólo contaban con las ganas. No disponían de equipos[...] En Carmen de Bolívar, en la región Caribe, hay una experiencia similar: el Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Jóvenes, niños y niñas tratan de superar las huellas de la guerra gracias a tu trabajo en medios de comunicación (Sierra *et al.*, 2009: 61).

Por, último como lo expresa uno de los docentes que se encuentran en la nueva comunidad de los niños y niñas, para promover la acción colectiva es necesario generar procesos de pertenencia y participación:

> Comienzan a asumir cargos… no es parte de su cultura y es una cosa totalmente nueva pero se sienten parte. El hecho de vivir aquí…venir, eso marca mi identidad. Benposta a diferencia de otros sitios educativos tiene muchos espacios de participación que precisamente permiten for-

> talecer ese tipo identificación. Entonces yo siento pertenencia a un sitio donde me dejan tomar decisiones, la misma dinámica de la comunidad.

Los procesos de pertenencia y participación se logran en los niños y niñas cuando se da un reconocimiento de su ciudadanía plena y de su condición de sujetos políticos capaces de la creación de nuevas realidades, y esto pasa por lo que en el proyecto hemos llamado fortalecimiento del potencial político. Siguiendo a Alvarado (*et al.*, 2012), lo político se asume como un ejercicio innegociable que partiendo de lo individual, se expresa en lo colectivo y está dirigido a la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo. En este sentido, el carácter político de los niños y niñas como sujetos sociales se expresa en su capacidad de crear. Creación que se realiza a través de la emergencia de nuevos discursos y de acciones colectivas que trasforman los marcos de valoración y las prácticas sociales y simbólicas que afectan la posibilidad del bien de las mayorías. Estos discursos y prácticas impactan las maneras como las personas se relacionan entre sí y trasforman los ejercicios de poder que se dan entre ellas.

En los niños y niñas que viven en contextos de conflicto armado o que han sido desplazados de sus entornos por éste, el potencial político se puede promover desde el desarrollo de la sensibilidad ciudadana y desde ejercicios concretos de participación democrática, toma de decisiones, desarrollo de posiciones éticas de reconocimiento y defensa de los derechos humanos.

En palabras de una docente, este proceso requiere que los niños y niñas se sientan tenidos en cuenta y construyan una identidad colectiva:

> Las niñas que nunca convivieron comunitariamente… aquí aprenden a hacerlo, a vivir en grupo… esa identidad de grupo les ayuda mucho a los muchachos y ellas expresan que son tenidos en cuenta… y lo que yo he visto en las niñas es proporcionar identidad y arraigo a un grupo.

En este sentido, para favorecer las prácticas de acción colectiva es fundamental generar no sólo sentido de pertenencia, sino también

identidad colectiva que permita guiarse por el interés de un grupo de personas que importa al niño o la niña y cabe en su círculo ético, más allá que en reconocimiento o bien individual.

A manera de invitación al diálogo, es posible afirmar que el presente estudio ha propuesto que la acción colectiva como una expresión de la subjetividad política es un proceso posible entre los niños y niñas que han vivido el contexto de conflicto armado o cuyas familias han sido desplazadas por éste e implica poner al servicio de la transformación y la construcción de paz las potencias afectivas, creativas, comunicativas, ético-morales y políticas individuales de los niños y niñas y las potencias relacionales desplegadas en procesos intersubjetivos en escenarios significativos como la familia y la escuela. De este modo, resulta fundamental suponer que para hablar de acción colectiva es necesario tomar partida de abordajes *otros*, miradas *otras* y alternativas metodológicas *otras*, distintas por ejemplo a las que ha tenido la sociología en clave de la teorización sobre movimientos sociales, pero para nada discordantes con ella, como es el caso de la hermenéutica ontológica política. En este sentido, la propuesta del presente estudio implica justamente una novedad metodológica en el marco de la investigación, al ubicar la acción colectiva desde una lectura de tipo hermenéutico ontológico político, explicitando el carácter vivencial y experiencial de la escuela como lugar de solidaridad, participación y reconocimiento y no sólo como un espacio en donde se "movilizan" intereses mancomunados y se resiste ante diversas formas de control.

Se puede concluir que es fundamental favorecer desde la academia lecturas acerca de los niños y niñas que permitan su reconocimiento de la ciudadanía plena, la visibilización de sus potencias y que, o bien reconozcan la emergencia de expresiones de acción colectiva desde la solidaridad, el diálogo, la lucha por el bien común, el reconocimiento de los otros y las otras en su diferencia, el trabajo conjunto en la construcción de alternativas, la pertenencia y la participación; o bien, aporten procesos de socialización política intencionados desde la escuela, en

procesos de formación ciudadana orientados a los fines propuestos en este artículo.

Por último, es relevante promover procesos de acción colectiva desde distintos niveles que involucren a los niños y niñas y sus agentes socializadores, la academia, la política pública, la empresa, las organizaciones sociales y la sociedad civil en general, generando diálogos en los cuales emerjan los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado y sus agentes socializadores como sujetos claves en la construcción de paz, al participar de procesos de socialización política.

Referencias

Alvarado, S. y Ospina, H.
2009 *Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política*. En: Tonon, G. (comp.), *Comunidad, participación y socialización política*. Buenos Aires: Espacio.

Alvarado, S. *et al.*
2012 *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Colección Red de Posgrados. Buenos Aires: CLACSO.

Bello, M. N. y Ruíz, S.
2002 *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Brett, S.
2003 *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*. Bogotá: Gente Nueva.

Bruner, J.
2004 *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Faletto, E.
2009 *Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo*. Bogotá: Siglo del Hombre y CLACSO.

Gergen, K.
2007 *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Universidad de los Andes-CELSO.

González, G.
2002 *Los niños de la guerra*. Bogotá: Planeta.
Heller, A.
1972 *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
Lozano, P.
2005 *La guerra no es un juego de niños historias de una infancia quebrada por el conflicto*. Bogotá: Intermedio.
Melucci, A.
2002 *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.
Sierra, A. *et al.*
2009 *Niños vinculados al conflicto cubrimiento periodístico responsable*. Bogotá: Medios para la Paz MPP, Unión Europea, Fundación Colombia Multicolor.
Schnitman, D. y Rodríguez-Mena, M.
2012 *Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. La transdisciplina y el desarrollo humano*. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
Tarrow, S.
2009 *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza.
Thompson, E. P.
1995 *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
Tilly, C.
1993 *Las revoluciones europeas 1492 -1992*. Barcelona: Crítica.

Socialización política y construcción de paz: una lectura en clave de educación popular

Julián Loaiza, Héctor Fabio Ospina
y Camilo Andrés Ramírez-López

Resumen

En el presente capítulo planteamos el reconocimiento de otras formas de constitución de subjetividades políticas, desde las movilizaciones de acción colectiva de niños, niñas y jóvenes por la paz y la noviolencia, entendidas estas como experiencias de educación popular desde las cuales se instituyen otros modos de socialización política, interpelando así las formas tradicionales de los escenarios de socialización escolarizados y planteando retos en la construcción de nuevas democracias a partir de ciudadanías críticas y participativas.

Introducción

Las discusiones que proponemos en el presente capítulo son producto de los avances en diferentes experiencias investigativas adelantadas desde el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud[1].

1 Los proyectos de investigación desde los que deviene la presente reflexión son: "Concepciones políticas y transformación de actitudes" (2003-2005), "Escuela como escenario de socialización política" (2007-2009), "Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes" (2010-2011), "Escuelas territorios de paz" (2011-2013), "Movilizaciones de acción política de jóvenes colombianos desde la paz y la no-violencia" (2013-2015).

Todas estas experiencias investigativas han fundamentado la propuesta de formación del programa *Niños, niñas y jóvenes constructores de paz*, que centra sus procesos en una perspectiva de socialización y constitución de subjetividades políticas. De esta manera, exponemos a la comunidad académica conocimientos acumulados respecto a la socialización política, en el marco de dos elementos centrales: el primero de ellos releva la apuesta de la educación popular como importante escenario desde el cual se instituyen nuevas formas de acción colectiva y sentido de lo público, desde las cuales se reconocen elementos centrales en la reflexión de los modos tradicionales y hegemónicos de convivencia en la escuela.

El segundo elemento que desarrollamos en este texto plantea la construcción de paces desde la perspectiva de socialización política y constitución de subjetividades, en dos sentidos: una mirada retrospectiva y otra en perspectiva propositiva. La primera recupera a su vez dos desarrollos que han permitido fundamentar el tema de la paz: un recorrido histórico del desarrollo del proceso educativo para la construcción de paz y una recuperación del concepto mismo de "la paz" en su mirada "positiva" propuesta sobre la base del pensamiento del autor noruego J. Galtung (1996, 1998, 2003) y también desde la perspectiva de la "paz imperfecta, trabajada desde la mirada educativa por Fernández-Herrería y López-López (2014). La segunda mirada busca articular dos ejes de desarrollo que se permean constantemente: la reflexión interdisciplinar y una apuesta ético-política de trabajo directo con niños, niñas y jóvenes en y desde la escuela, para configurar procesos cotidianos de construcción de paz desde el programa "Niños, niñas y jóvenes constructores y constructoras de paz".

Educación popular y nuevas formas de socialización desde la acción política alternativa de las jóvenes y los jóvenes

En el marco de la educación popular, asumida esta como un modo de educación que intenta posicionar al acto educativo como una

acción política desde la organización de sectores populares y en el horizonte de la transformación de realidades sociales, emerge la necesidad de dar lectura de las experiencias de acción política alternativa de jóvenes, a modo de un importante escenario de configuración de un nuevo instituyente de educación popular, desde el cual es posible develar formas alternativas de subjetividades alrededor del campo de lo político.

La educación popular fundamenta sus principios en la vasta experiencia de los movimientos sociales de liberación que han luchado por lograr conquistas populares en lo social, político, económico y cultural. Las bases de esta propuesta de educación para la liberación están en la educación popular vista desde una perspectiva latinoamericana que tiene en Paulo Freire (1992, 1996 y 2001) a uno de sus exponentes más importantes. Colectivos de maestros y maestras, sindicalistas, artistas, gentes de la política, grupos de mujeres, jóvenes, niños y niñas, han expresado sus voces de protesta y han realizado acciones políticas en escenarios públicos dando origen a transformaciones en las prácticas ciudadanas, logrando impactar positivamente en la sociedad y en las instituciones públicas y privadas para presionar los cambios que se requieren (Ospina *et al.*, 2011).

Pensamos que es desde la educación popular como se pueden liderar amplias movilizaciones que permitan a las personas asumir sus propios destinos de una manera libre, digna y con justicia social; educación popular que entendemos como una posibilidad de desplazamiento de la marginación de los "no-lugares"[2] y de los excluidos –que son reducto de las relaciones de poder propias de colonialismos– hacia utopías de realización de otros modos de construcción del reencantamiento de

2 Para el antropólogo francés Marc Augé, los "no-lugares" hacen referencia a los espacios simbólicos relegados a la invisibilidad o la opacidad en tanto no tienen la suficiente relevancia para considerarse como "lugares", siendo estos los espacios hegemónicos desde los cuales se configuran nuestros modos de ser y hacer social.

la vida[3]. Es la reivindicación de lo popular como valoración y visibilización de la potencia del trabajo colaborativo y no como pauperización y estigmatización de las comunidades empobrecidas (Ospina *et al.*, 2011).

Asumimos lo popular como la construcción que una comunidad determinada ha hecho para entender su historia y reconstruir su realidad, su vida, los proyectos donde esta se construye y reconstruye, con fundamento ético de lo humano y con garantías de dignidad y justicia.

Cabe entonces preguntarnos por las condiciones de emergencia de una nueva apuesta de la educación popular, a la luz de los movimientos de acción política alternativa de las jóvenes y los jóvenes, desde interrogantes como: ¿ante qué acontecimientos se movilizan las jóvenes y los jóvenes y hacia qué posibilidades se enmarcan sus apuestas de transformación de la realidad social?; pregunta hecha en clave de lo "acontecimental"[4], como aquello que obra en pro de la inflexión de las condiciones materiales que dominan una situación, entendiendo por ello las formas tradicionales, hegemónicas y por demás estadocéntricas que se tiene por dadas, siendo esta una lectura de posibilidad no solo del accionar político de las gentes jóvenes desde lo alternativo, desde la militancia, sino también de la comprensión de otros instituyentes de lo social como oportunidad de acceso a nuevas formas de encarnar la acción política.

El "nosotros" colectivo que se configura en las acciones políticas de las experiencias de educación popular es también colectivizante, lo

3 El *Reencantamiento de la vida* se inscribe en la apuesta por otros modos del habitar desde un pensamiento ecosófico, desde los cuales sean posibles modos de convivencia y posicionamiento ante la vida en armonía con el otro, con la otredad y consigo mismo (Maffesoli, 2009; Noguera, 2006; Moore, 1997).

4 Entendemos lo "acontecimental" como la alteración de los órdenes fácticos, de singular presencia y punto de inflexión cuyos efectos modifican el sentido de nuestra experiencia y desde los cuales es posible fundar nuevos sentidos contingentes y paradójicos de nuestra realidad, entre estos, nuestro accionar político y su consecuente constitución de nuevas y radicales prácticas pedagógicas fundadas en una relación con un legítimo desde la alteridad.

que constituye un elemento central en la posibilidad de existencia de los movimientos sociales de jóvenes como respuesta al problema planteado por Rodríguez Giralt (2002), respecto al individuo en las sociedades contemporáneas cuyos recursos simbólicos aumentan el potencial de "individuación" y con ello la imposibilidad de la acción política. Contrariamente, ésta implica un espacio de relación de diversos y plurales: "la política nace entre los hombres y por lo tanto fuera del hombre" (Arendt, 1993: 31). De esta manera, la acción política se escapa del poder individual e instala su emergencia en el "entre-nos", implicando no solo un espacio de relación, sino también la constitución de la acción como posibilidad de encuentro del diálogo y la pluralidad.

Contrario a dicha individualización, los escenarios de socialización que se instituyen en el accionar político de experiencias de educación popular enmarcan nuevos modos de relacionamiento con el otro, desde un legítimo "otro" diverso desde el cual –únicamente– se hace posible la acción política, toda vez que ésta se aleja del individuo y se instala en el "entre-nos". Es pues una educación popular centrada en el reconocimiento de la diferencia como posibilidad de la acción recíproca, una legitimación de la condición humana desde la polifonía de voces participantes de la acción política –necesariamente intergeneracional–, con capacidad de diálogo crítico y creador de múltiples identidades y formas de actuación.

Es así como la acción política no solo se convierte en posibilidad de ampliación de los marcos comprensivos del actuar de los sujetos jóvenes, sino también y principalmente como posibilidad de legitimación de las prácticas y como el lugar de enunciación desde el cual las jóvenes y los jóvenes instituyen nuevas formas de realidad, y con ello nuevas formas de construir lo político, enmarcado en procesos emancipatorios ante situaciones detonantes de subordinación que ponen su accionar político como estrategia directa de lucha por el reconocimiento y legitimidad de sus discursos y de sus apuestas de vida, siendo precisamente estas acciones la contingencia desde la que emanan las minorías sociales.

Dichas acciones se enmarcan principalmente en cuatro grandes dimensiones a) las acciones de auto-organización y gestión, las cuales se refieren a la recaudación de recursos económicos y materiales para el desarrollo de los objetivos, a la gestión de alianzas, a la vinculación a redes y grupos, y a la convocatoria de nuevos integrantes; b) las acciones de formación que tienen que ver con la creación y desarrollo de escuelas de formación para sus integrantes y para otros agentes sociales en temas como liderazgo, derechos, comunicación, políticas de juventud, entre otros; estas acciones están ligadas asimismo a la participación en múltiples procesos de formación, como seminarios, foros y talleres; c) las acciones de investigación y producción de conocimiento, las cuales se centran en los procesos de problematización cotidiana que estos grupos hacen de las condiciones de producción, circulación y uso de los conocimientos, en las innovaciones pedagógicas que van creando en sus procesos de interacción con la comunidad y en la vinculación a comunidades académicas y sociales que se ocupan de ampliar el conocimiento desde el cual se comprende la vida; y d) las acciones referidas al trabajo comunitario que se entienden como las actividades colectivas que se desarrollan directamente con la participación de los grupos familiares, las comunidades y demás actores sociales (Ospina *et al.*, 2011).

En este sentido se reconocen ciertas lógicas, como las de "decidir colectivamente": la palabra como posibilidad de nombrar el mundo de manera distinta, que implica el reconocimiento colectivo de una historia compartida no determinada. "Salir colectivamente": como el desplazamiento intencionado del individualismo anclado en la privatización del mundo hacia la construcción de vínculos, afectaciones y subjetividades políticas, que además de ser colectivas, son ante todo colectivizantes. El "hacer colectivamente": referido a la construcción cooperada de relaciones, espacios y procesos tendientes a la ampliación potencial de la vida. Y el "sentir colectivamente": entendido como el reconocimiento de corporalidades, emocionalidades y racionalidades distintas que se cruzan y se tejen para dar sentido a la existencia que se comparte en un espacio-tiempo particular. Este sentir colectivo se refiere también a la

necesidad de compartir la responsabilidad de cuidar la vida y transformar las condiciones simbólicas y materiales como posibilidad instituyente de la construcción política.

La emergencia de la educación popular en las movilizaciones de acción política de jóvenes, expresa la aparición de un nuevo tipo de militancia, no de sindicato ni de partido como dador de legitimidad y ámbito de transmisión de saberes; sino de otro, dependiente del lazo con el territorio y arraigado en la vida cotidiana, a través del cual se confronta uno de los cambios más relevantes que ha generado el neoliberalismo: la individualización de las relaciones sociales.

Nos referimos a la comunicación alternativa como escenario y dispositivo de participación y comunicación comunitaria, en torno al cual se gestan nuevas posibilidades de constitución de lecturas críticas de sociedad y apuestas de transformación de la misma. Las acciones de comunicación y sensibilización que se fundan en las experiencias de educación popular están referidas a la creación, desarrollo o vinculación con el territorio y con la toma del espacio público, desde los cuales se realizan lecturas críticas de la sociedad; así como al desarrollo de alternativas de acción comunitaria y proyección social de los saberes instituyentes desde los cuales se fisura la naturalización de sentidos instituidos y hegemónicos del accionar político. La estetización de la acción política en la que el cuerpo se instituye no solo como medio de expresión, sino también como primer territorio de poder, evidencia una acción política encarnada por cuerpos que padecen y vindican relatos de una temporalidad diferente a la instituida para colonizar las mentes, los cuerpos y las emociones.

Las prácticas pedagógicas que emergen de la acción política de jóvenes están fundadas en la experiencia acontecimental, desde donde se hace posible el desplazamiento hacia el entendimiento de la experiencia pedagógica como un momento de innovación de los órdenes fácticos, buscando ocasionar un cambio de situación imprevisto y abrir un espacio de libertad impensada, sin necesariamente desatender la naturaleza

material en que tiene lugar la acción educativa. Lo acontecimental obra en pro de la inflexión de las condiciones materiales que dominan una situación, entendiendo por ello las formas tradicionales, hegemónicas, adultocéntricas y por demás normalizadoras que se tienen por dadas, como un cuestionamiento de la existencia descriptiva ya dada, ordenada respecto a los modos de ser, hacer y representar de lo social.

El acontecimiento como punto de inflexión y radical novedad, es uno de los conceptos fundamentales del pensamiento político en Arendt. En algunos fragmentos de *¿Qué es la política?*, insiste en que "siempre que ocurre algo nuevo, se da algo inesperado, imprevisible y, en último término, inexplicable causalmente; es decir, algo así como un milagro en el nexo de las secuencias calculables" (Arendt, 1997: 64). Es así como los acontecimientos se presentan como un nuevo comienzo que irrumpe los procesos de naturaleza histórica, los que la autora denomina "acontecimientos milagro". Según Arendt, los acontecimientos están directamente relacionados con el ser humano y con la política, ya que el ser humano está dotado para hacer milagros y "este don es lo que en el habla habitual llamamos la acción" (Arendt, 1997: 65). La acción, que para Arendt es la "actividad política por excelencia" (Arendt, 199: 23), consiste en tomar una iniciativa, comenzar algo nuevo e inesperado.

Paz en perspectiva de socialización y subjetividad política con niños, niñas y jóvenes

Pensar en una aproximación a las prácticas de socialización para la paz implica un ejercicio de articulación de escenarios que vinculen las experiencias comunitarias y al mismo tiempo las instituciones que, como la escuela, han estado encargadas de dichos procesos.

Primeras miradas desde la educación para la paz

La Escuela Nueva es la primera iniciativa sólida de reflexión y acción educativa por la paz, especialmente después de la Primera Guerra Mundial. En este sentido, la gran crítica de la Escuela Nueva a la es-

cuela tradicional es sobre sus planteamientos didácticos y sus métodos orientados, explícita e implícitamente, a la *militarización* de la infancia y la juventud, en el sentido de su formación para la obediencia pasiva y nunca para favorecer el espíritu crítico y la ayuda mutua (Ferriere, en Jares, 1999). Esta reflexión se incrementa tras la guerra, volviéndose la mirada a la escuela como un escenario de reproducción de la convivencia armónica, base del pacifismo.

Hasta este momento se reconoce a la educación para la paz desde ideas asociadas a la armonía y a evitar la confrontación fruto de las devastaciones de la guerra. Es en este contexto en el que surge la contraposición paz-guerra.

En el contexto de la Escuela Nueva, aparece la pedagogía montessoriana como una pedagogía *eirénica*[5], por tres razones: la primera, porque es entender el proceso educativo como una *lucha*, en el sentido amplio de la palabra (Valitutti, en Jares, 1999). En segundo lugar, porque hace de la paz el fin y el medio del proceso educativo; y en tercer lugar, porque Montessori concibe la educación como la única manera de hacer desaparecer la guerra en el mismo sentido utópico de la Escuela Nueva.

Así, la educación tiene el papel de hacer la paz desde una perspectiva positiva, es decir, desde una reforma social constructiva; y no solo desde el evitar la guerra o resolver los conflictos sin violencia. La educación tiene como finalidad la construcción de ambientes que favorezcan a los niños y niñas el "traer la paz al mundo" (Montessori, en Jares, 1999: 28). Montessori cree junto con Rousseau, que los niños y niñas son seres puros, libres de ideologías y por lo tanto incorruptos y capaces de hacer la paz. Dentro de las características propias del modelo montessoriano, está el trabajo colaborativo y cooperativo, a modo de críticas al modelo tradicional que promueve la competencia y el individualismo. Así, es po-

5 Expresión griega para designar la "paz". Para los Griegos, Eirene permite el detenimiento de la guerra.

sible afirmar que la educación es la manera de construir la paz; la política solo puede evitar la guerra (Montessori, en Jares, 1999).

Al igual que la Escuela Nueva, la Escuela Moderna fundada por Freinet no tiene en su base la idea de la educación para la paz; sin embargo, sus didácticas y principios pedagógicos encierran en sí mismos una escuela de paz. Sus valores de cooperación, integración, aceptación de la diversidad e internacionalismo, así como la democracia escolar, son las bases de lo que hoy conocemos como la educación para la paz.

La diferencia fundamental con la Escuela Nueva está en su distanciamiento del utopismo pedagógico. La Escuela Moderna está encaminada a la interpretación de intereses y valores populares que permita evitar la perpetuación de las estructuras económicas y sociales basadas en la explotación de las clases sociales; tarea de la que Freinet entendió que no podría lograrse solo desde la escuela, sino en articulación con los cambios económicos, políticos y sociales, y de ahí su interés especial en el reconocimiento de la articulación con las fuerzas sociales y políticas (Freinet, 1974 en Jares, 1999).

Al igual que en los antecedentes de la educación para la paz desde la Escuela Nueva, la noviolencia ancla también sus ideas en los valores morales, esta vez desde la experiencia espiritual de Oriente. Según López (2001, 2004), para Gandhi, como principal exponente de esta práctica, el aporte de la noviolencia a la educación en general está basado en los principios de firmeza en la verdad y acción sin violencia; dichos principios se concretan en técnicas como la nocooperación y la desobediencia civil; la primera se representa con la manifestación de la inconformidad, y la segunda con la desobediencia a leyes que perpetúan la injusticia. En últimas, el principal llamado de esta corriente es a la liberación de la dependencia colonizadora y a la propugnación de la autonomía. Este es el principal llamado a la educación: la formación para el dominio de sí y la formación de aptitudes en conocimiento para el pensamiento independiente. La educación debe "armonizar las cuatro dimensiones del

ser humano: el cuerpo, el intelecto, la sensibilidad y el espíritu" (Weyer, 1988 en Jares, 1999: 70).

Como condición irrevocable para la noviolencia está la coherencia entre los medios y los fines a alcanzar; por lo tanto, como derivación pedagógica, deben desaparecer los castigos y todo hecho de violencia física y psicológica de la escuela. No es posible alcanzar la paz si no es con la paz misma.

El concepto más importante para la paz, que se apropia de la idea gandhiana, es el del conflicto. Su reconocimiento como una condición propia de los seres humanos es una posibilidad de encuentro y no de separación; por lo tanto, y siguiendo la idea de la noviolencia, se trataría de reconocerlo y construir a partir de este una nueva relación entre los seres humanos. Siguiendo esta idea, se puede asegurar que la violencia "desaparece" el conflicto en tanto elimina el punto de encuentro y vínculo con el otro, pues niega las posibilidades de aparición del otro como un legítimo otro (Maturana, 2002). Es decir, la realización de cada quien es posible si se niega la de los demás.

Conceptos contemporáneos sobre la paz

Para Galtung, la paz está definida en términos de la ausencia de violencia, distanciándose de aquella antigua idea de paz como ausencia de guerra, pues esta última es una expresión de las diferentes violencias. En este sentido, en desarrollo de sus investigaciones para comprender la violencia Galtung llega a definirla como "algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana" (Galtung, 1981, p. 96), entendiendo como tal la satisfacción de necesidades básicas, materiales y no materiales. Tal violencia puede ser equiparada con la injusticia social y es definida por Galtung como violencia estructural (Galtung, 1996).

Junto con Galtung, otros investigadores e investigadoras han propuesto acercamientos a las reflexiones sobre la paz. Adam Curle, al respecto, ha reflexionado sobre el conflicto siguiendo la idea de que este es

lo que permite a los seres humanos tener algo en común y plantea que su ausencia puede significar la ruptura de posibles asociaciones (Curle, 1971). Betty Reardon define la paz como "un orden social, o un conjunto de relaciones humanas, en el cual la justicia puede conseguirse sin violencia" (Reardom, 1978b en Jares, 1999: 100); y de la misma manera, Jaime Díaz entiende la paz como inseparable de la justicia y, por lo tanto, la injusticia como "semilla de la guerra" (Díaz, 1979 en Jares, 1999: 100). Por su parte, William Eckhardt, también centrado en la idea de justicia para la definición de la paz, propone a esta como la actualización de los valores humanos; y para Naidu, la paz es "la preservación de la vida humana lo más humanamente posible" (Eckhardt, 1986; Naidu, 1986 en Jares, 1999: 100).

Hoy un nuevo movimiento se presenta en términos de los estudios para la paz. Esta apuesta de educación para la paz se ubica en una epistemología sistémico-compleja y se define como una educación que lleva a romper con el paradigma tradicional que plantea una mirada reduccionista y fragmentaria, al sugerir que el entendimiento de los fenómenos requiere de la reducción en sus partes constitutivas para de esta manera poderlo medir y cuantificar, y en últimas, controlar. Tal separación lanza los fenómenos a la reducción de sus relaciones complejas con el medio (contexto) en el que se presentan y de los sujetos que interactúan en estos.

> En la práctica de una epistemología sistémica, la visión desde la paz [...] está también presente haciendo que la intervención tenga un carácter preventivo, al implementar acciones o promover estrategias en función de los actores, circunstancias y contextos, destinadas a desarrollar la cultura de la paz y evitar, en lo posible, la aparición de la violencia (Fernández-Herrería y López-López, 2014: 120).

La construcción de la paz y la potenciación del desarrollo humano desde el educar en y para la paz

Los procesos educativos, especialmente en la infancia, tienen el gran desafío de aportar a la generación de alternativas que permitan a

niños, niñas y jóvenes ser sujetos políticos; esto es, sujetos capaces de actuar en diferentes escenarios, de tal forma que puedan incidir en la construcción de alternativas que permitan condiciones de vida colectiva digna.

En estos términos y desde una apuesta centrada en procesos y escenarios de socialización política con niños, niñas y jóvenes, se propone una perspectiva particular del desarrollo humano como posibilidad de potenciación de las dimensiones del sujeto que favorecen su acción política.

Hablar de acción política implica la construcción de condiciones para la vida en colectivo y por lo tanto en convivencia. El "Proyecto niños y niñas constructores y constructoras de paz" se centra en la posibilidad de construir imaginarios, valores y actitudes que favorezcan el reconocimiento del otro, la construcción de proyectos de futuro, la reflexividad, la autonomía, la conciencia histórica, la ampliación del círculo ético, la configuración de escenarios públicos y la negociación del poder (Alvarado *et al.*, 2008); de tal manera que permitan a los sujetos (niños, niñas, adultos, adultas, jóvenes, etc.) construir activamente las condiciones necesarias para lograr una vida digna.

Se asume la paz como un proceso activo de negociación permanente con el otro y, por lo tanto, en construcción de nuevas y mejores formas de encuentro entre los sujetos. Es por esta razón que se plantea la paz como un ejercicio político de encuentro de diferentes subjetividades, en las que desde la diferencia se construyen proyectos de presente y futuro. Aquí la escuela se consolida como escenario privilegiado para generar procesos en los que se logre potenciar subjetividades políticas en construcción y re-construcción permanente, desde toda apuesta curricular y metodológica. Si centramos la mirada en la metodología, desde la educación en la paz se prima la indagación, el descubrimiento, la cooperación, el uso de distintas fuentes de información e incluso la conquista didáctica del entorno para promover un aprendizaje integral, enriquecido, experiencial, de tipo individual y grupal al mismo tiem-

po, participativo, recíproco y dialógico (Fernández-Herrería y López-López, 2014: 132).

Potenciación de subjetividades políticas

La socialización política

Los procesos mediante los cuales cada sujeto, dentro de una sociedad, comprende y logra transformar los "fenómenos sociales", son conocidos como "procesos de socialización". La socialización política permite a los individuos hacerse sujetos capaces de entender su realidad para lograr transformar aquellas cosas con las cuales no está de acuerdo, porque niegan la posibilidad de condiciones dignas de "ser" humano.

Por consiguiente, este hacer-se sujeto político implica en parte hacerse sensible al mundo en el cual el sujeto habita, un mundo que fundamentalmente es cultural, entendido como la totalidad de las significaciones, valores y normas poseídos por las personas en interacciones y la totalidad de los vehículos que objetivan, socializan y transmiten esta significación (Sorokin, 1962) y que a su vez permiten a los sujetos vivir en comunidad.

Esta posibilidad conlleva la necesidad de comprender los fenómenos sociales que se dan en las relaciones entre los sujetos, permitiendo a estos la construcción de nuevas alternativas que les permitan acercarse al mundo de maneras diferentes y desde las cuales re-crear su experiencia de vida colectiva. En este sentido, es posible plantear que el hacerse sujeto implica la necesidad de "encuentro" con el mundo, desde ejercicios activos de acción y transformación de las interacciones entre los sujetos que en él se dan.

Este encuentro requiere algunas condiciones que lo posibiliten desde la construcción de alternativas que pongan en relación las sensibilidades y formas de entender el mundo, bajo acuerdos mínimos que permitan el encuentro desde la diferencia; y por lo tanto desde su reco-

nocimiento y valoración en la construcción colectiva de mejores condiciones de vida.

Es posible afirmar que no existe una "única" forma de acción política, pues cada nueva relación en la que aparecen otras condiciones, implica actuar de maneras diferenciadas para continuar la construcción de alternativas para el encuentro con los otros. Esto muestra cómo el hacerse sujeto político implica la acción no solo en el ámbito de lo formal, sino también en escenarios cotidianos.

No basta con crear escenarios cotidianos y privados de encuentro "político" con los otros; es necesario que los sujetos puedan extender esta posibilidad de aproximación al mundo de lo público, donde no se juegan intereses individuales, sino que están en juego intereses y necesidades colectivas que trascienden el interés particular, y en los que el encuentro con otros permite consolidar colectivos que buscan transformar formas de poder que niegan las identidades y al mismo tiempo las subjetividades.

La tarea de la socialización política es permitir la configuración de sujetos capaces de representarse la sociedad de una manera diferente, más política, que les permita crear escenarios donde sea posible su accionar.

Dirigir la atención a la configuración de sujetos políticos implica la reconfiguración de sentidos y prácticas en torno a la equidad, la justicia social y la responsabilidad; implica la puesta en marcha de normas de reciprocidad que superen la discriminación y la desigualdad, y la construcción de redes de acción social y política desde las cuales se haga posible la configuración de procesos que aproximen los sentidos y las prácticas a un orden social y a estilos de vida democráticos (Alvarado *et al.*, 2008: 36-37).

De esta manera, es posible hablar de un sujeto capaz de actuar con otros en la construcción de mejores condiciones de vida, es decir,

desde un ejercicio pleno de la ciudadanía no solo como concepto, sino como práctica social, ética y política, en donde las performatividades propias de los niños, niñas y jóvenes no sean excluidas sino al contrario, valoradas como miradas y apuestas diferentes, como nuevas posibilidades de representar nuestra realidad y configurar nuevos tiempos, nuevos territorios, nuevos cuerpos y nuevas relaciones.

Aunque la institución escolar es el lugar privilegiado para llevar a cabo la socialización política, existen otros escenarios de socialización en los que las actitudes políticas se fortalecen: 1) la *familia*, que transmite valores que norman diferentes dimensiones de la construcción de relaciones entre sujetos sociales, dentro y fuera de ella; reproduce y permite la generación de valores de respeto a la autoridad, de obediencia, de percepción de la clase a la cual se pertenece, de integración al sistema político; valores religiosos, étnicos, etc.; 2) Los *grupos de pares*, así como los grupos de interés; 3) los *medios de comunicación*; 4) los *partidos políticos*, el contacto directo con el Gobierno; y 5) las tendencias contemporáneas en la *cultura política*; son escenarios que contribuyen a generar los valores y actitudes relativos a lo político.

En los procesos de construcción de paz, el desarrollo humano es considerado como un marco de referencia obligado y aunque existen diversas posturas teóricas en torno al mismo, la propuesta se enmarca en una perspectiva alternativa, la cual se encuentra basada en autores como Berger y Luckman (1983), que permiten comprender, desde la teoría de la construcción social de la realidad, cómo en la socialización los seres humanos nos autoproducimos de manera social, y así mismo creamos y resignificamos el mundo de las relaciones sociales y los marcos simbólicos de la cultura.

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano es entendido como un proceso individual y social de constitución de la subjetividad y de la identidad en cada una de sus dimensiones, en un contexto social, político y cultural (Alvarado *et al.*, 2012). Esto implica ubicar el desarrollo humano desde un lente constructivista –subjetivo e intersubjetivo– y

re-significarlo como un proceso dinámico, complejo y sistémico que se realiza en contextos cotidianos de interacción. Tal condición de procesualidad facilita la progresiva ampliación de las oportunidades de lo humano en las diferentes dimensiones que constituyen al sujeto en su enteridad, o en palabras de Cardona (2007): al cuerpo en su completud e integralidad.

En este sentido del desarrollo humano y en la base de la subjetividad política, se encuentran cinco dimensiones que se hacen fundamentales a la hora de favorecer el encuentro y la acción conjunta y que permiten entender los procesos de construcción de paz como procesos de acción política. Podemos entonces afirmar que en esta perspectiva sistémica se debe reconocer la indivisibilidad del ejercicio educativo –no fragmentado– y por lo tanto encaminado a la potenciación de un ser humano enriquecido desde sus dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, comunicativas, creativas y políticas, que no se separan a su vez de los contextos/lugares de aparición.

Dimensión afectiva

El desarrollo del potencial afectivo implica un ejercicio de autoreconocimiento que obliga a la toma de conciencia de sí desde el reconocimiento autobiográfico, de las mediaciones y de los sueños de cada sujeto, a partir de los cuales se constituye el autoconcepto y la valoración de sí, favoreciendo la constitución de la autoestima. Autoconcepto y autoestima son entonces dos elementos fundamentales en la constitución de la subjetividad. Sin embargo, es necesario construir procesos de reconocimiento y valoración del otro. Este reconocimiento implica la toma de *conciencia* del otro como plural y diverso.

Pensar en el otro como alguien incluido permite reconocerlo desde su rostro y su voz, tanto respecto de quienes son cercanos o cercanas, como de quienes no lo son. La posibilidad de construir el sentimiento amoroso permite el establecimiento de una red de relaciones en la que se explicita el sentimiento para dar y pedir afecto, en un ejercicio recí-

proco desde la valoración del otro, construyendo relaciones libres de dominio, en las que es posible que aparezca el conflicto, el consenso, el disenso y la noviolencia.

Dimensión comunicativa

Construir subjetividades comprometidas con la paz implica de suyo:

> Asumir una tarea de responsabilidad y aprendizaje desde el campo de lo comunicativo; esto, en el sentido de que todo ser humano está abocado por su propia esencia a ser un sujeto de lenguaje y, por tanto, un artífice de significados e interpretaciones respecto de su realidad y la de los demás (Echavarría *et al.*, 2006).

El fortalecimiento del potencial comunicativo implica generar procesos de apertura en los que la identidad y la subjetividad se explicitan, se exponen, se salen de sí, para encontrarse con otras identidades y otras subjetividades. Este ejercicio simbólico no es simplemente un intercambio de información; son los sentidos y los significados los que se ponen en juego en una interrelación permanente con los otros. El acto comunicativo, por lo tanto, implica compartir la biografía, las experiencias, las mediaciones y las utopías de unos y otros.

El lenguaje como constructor de realidad permite la anticipación de los sueños y las utopías, el reconocimiento de las representaciones, de los imaginarios y de las realidades. La mediación del lenguaje permite la construcción del sentido compartido y la posibilidad de construir proyectos de creación de mundos posibles, lo que puede denominarse proyectos políticos.

Dimensión ético-moral

Plantear el desarrollo del potencial ético-moral implica pensar al ser humano desde la intersubjetividad, como la posibilidad de construir mundos compartidos. En ese sentido, la dimensión ético-moral deja entender las regulaciones propias de esos mundos compartidos, las

cuales se ejercen desde marcos que permiten construir mundos axiológicos a partir de los que se valora moralmente la relación con las demás personas y al mismo tiempo se genera el vínculo ético que reconoce el contexto social y cultural de los sujetos.

Estos marcos de acción están sustentados en criterios de valor como el *respeto*, entendido como el reconocimiento del otro y de la diferencia, y no como temor a la autoridad; la *responsabilidad*, no entendida como deber y obediencia a la norma, sino como solidaridad y compasión; y la *justicia*, como la posibilidad de vivir desde el derecho de ser incluido en condiciones de equidad y no como la norma y la sanción.

Por otro lado, el potencial ético-moral permite el reconocimiento de los sentimientos morales propuestos por Strawson (1995): recuperar la capacidad de sentirse *culpable* cuando se hace daño y saber reparar el daño causado; la capacidad de *resentirnos* cuando se es maltratado y saber *perdonar* para restablecer el tejido social; y la capacidad de *indignación* cuando alguien le hace daño a otro y saber solidarizarse con quien es la víctima en esa condición, lo cual necesariamente debe pasar por la ampliación del círculo ético.

Desde esta dimensión, debemos entender la relación de inmanencia entre la moral y la ética como elementos constitutivos y complementarios en la educación para la paz. La moral parte del sujeto individual y se expresa en el derecho individual y la *juridización* de la relación con el mundo; por lo tanto, la moral implica una relación con el otro desde el *nomos*. La ética, por su parte, implica una relación del sujeto social en el ejercicio de la intersubjetividad, mediada por la cultura y la política en el mundo de la vida; esta perspectiva ética implica una relación con el otro desde el *ethos*.

A nivel del *nomos* es importante transitar desde la heteronomía moral hacia la autonomía moral, lo que implica pasar de tener como marcos del comportamiento y de las decisiones humanas a las "normas" –cuya condición de aplicabilidad la constituyen los ámbitos particulares

en estrecha relación con la autoridad y la jerarquía– y a los "principios" como criterios universales aplicables a toda la especie humana. En la heteronomía, la orientación moral se rige por la obediencia, por el temor al castigo y por el respeto al superior; aquí la acción buena se identifica con aquella que beneficia al propio yo y donde se busca la aprobación de la propia conducta por los demás y por su conformidad con estereotipos impuestos por otros. De esta manera, se refuerza la orientación moral para mantener el orden social y se reconocen las convenciones y las leyes como base en el respeto del contrato social. La autonomía implica el surgimiento de la conciencia individual regida a partir de principios universales, en el marco de la reciprocidad y del reconocimiento al otro como igual y diferente.

A nivel del *ethos* la sensibilidad moral implica construir una ética del cuidado en la que se hace fundamental la ampliación del círculo ético, favoreciendo la inclusión del otro al construir mundos en los que todos los seres tienen posibilidades de aparición legítima en el encuentro con los otros sujetos.

Dimensión creativa para la transformación de conflictos

El fortalecimiento del potencial creativo para la transformación de conflictos pasa por el reconocimiento del conflicto como una condición inherente al ser humano, dadas las diferencias que se derivan de la subjetividad que nos hace distintos y de las múltiples identidades que se juegan en las culturas y las sociedades. Por lo tanto, para asumirnos en el conflicto es necesario el reconocimiento pleno de la identidad y de la subjetividad del otro. Solo desde allí se logra el respeto pleno a la dignidad del otro como igual y diferente. Tal posibilidad favorece la aparición de la palabra como forma de resistencia y construcción pública y política.

Tramitar el conflicto desde la palabra, implica construir respuestas éticas de reconocimiento a los otros en su posibilidad de ser iguales y al mismo tiempo diferentes. Hacerlo desde la violencia, implica la eli-

minación y negación del otro como ejercicio de dominación. En este sentido, el conflicto implica crear condiciones de interacción, multidireccionalidad y contextualización que le son propias a los procesos de construcción de acuerdos y disensos.

Una de esas direcciones está puesta en la posibilidad "intuitiva" de provocar una nueva percepción que permita la ocurrencia también de la imaginación estética como "lugar otro" donde, a partir de la complejidad y de las dificultades históricas, la claridad de una gran percepción hace su inesperada irrupción bajo la forma de una imagen nueva; una síntesis de la complejidad de la experiencia en la simplicidad del tiempo de un suspiro y el lugar de una imagen. Es la percepción de un todo orgánico que desemboca en una nueva visión.

El ejercicio estético frente a la transformación de conflictos propone, pues, una mirada orgánica que dirige nuestra percepción hacia el todo y nos permite un discurrir alternativo frente a sus posibilidades.

La potenciación de nuestro sentir estético nos permite captar y apropiar la intuición, en la agudización de nuestros sentidos para una comprensión profunda y, por qué no, la invención de otras imágenes sobre la experiencia/cuerpo que somos.

Tal potenciación desde el sentir estético permite traer al tiempo presente nuestra propia experiencia, es decir, reconocer en nosotros mismos nuestra memoria que, vinculada en el espacio-tiempo al que pertenecemos, nos lanza a una especie de conmemoración de aquello que ha dejado huella en nuestro existir.

Dimensión política

El fortalecimiento del potencial político implica el desarrollo de la capacidad para la participación y la acción política, entendidas como aquellas maneras de afectación y transformación de las relaciones de poder entre los sujetos. Estas acciones favorecen la vindicación de los derechos individuales y colectivos para asegurar las condiciones de vida

digna y del bienestar colectivo, y parten de cada sujeto y se ejercen con otros y otras en procesos de configuración de la subjetividad política.

Hacerse sujeto político implica identificar formas de ser, vivir, relacionarse y entender el mundo, con la conciencia de crear mejores condiciones de vida, bajo la posibilidad de pensar por sí mismo, incluyendo al otro.

La potenciación de la dimensión política implica, además, la asunción práctica de principios tales como la libertad, la igualdad y la justicia, como pilares de la democracia. Esta, en tanto orden social y como estilo de vida que implica fortalecer el reconocimiento y la pluralidad como criterios que garantizan el respeto y el ejercicio de los derechos humanos.

En palabras de Rigoberta Menchú, premio nobel de paz:

> La paz no puede ser ni un anhelo ni solo una discusión teórica. Es una lucha permanente que significa acciones concretas que transformen las actuales prácticas de exclusión, intolerancia y racismo que diariamente destruyen las relaciones entre sociedades y generaciones. Cambiar estas prácticas por otras cuyo sustento sea un conjunto de valores, actitudes y comportamientos, como sustento de la paz y la no-violencia, es el reto del milenio que iniciamos (2002: 47).

Conclusiones y aperturas

Este artículo presenta diferentes apuestas investigativas desarrolladas en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, desde las cuales se ha centrado la reflexión en la escuela como institución social que no solo obedece a las fuerzas y tensiones características de una época, sino también y principalmente, en reconocimiento a su importante función como escenario de socialización y lugar de emergencia de otros instituyentes desde los que se hace posible resignificar nuestros modos sociales de ser-hacer y decir-representar.

La escuela se convierte en un escenario central de la cultura, toda vez que en ella se dinamizan procesos de negociación social, procesos de construcción e institucionalización de sentidos, sobre los cuales se fundan los modos particulares de convivencia; así como la validación social de los principios éticos y morales en los que se fundan las acciones sociales.

Sumado a lo anterior y en palabras de Echavarría (2003), quien releva la importancia de la reflexión de los diversos modos de convivencia desde la apuesta pedagógica de los procesos de socialización que están inmersos en las dinámicas educativas:

> Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana (Echavarría, 2003: 149).

Este texto pone en relieve la potencia que como escenario de socialización tienen las diversas experiencias de educación popular, toda vez que estas se asumen como importantes espacios desde los cuales se instituyen nuevos procesos de configuración de subjetividades políticas fundadas en la paz y la noviolencia.

Dichas subjetividades políticas, emergentes de las experiencias de educación popular, se caracterizan por el reconocimiento a la diferencia como posibilidad de la acción recíproca, en el horizonte de ampliación de los marcos comprensivos y del círculo ético, legitimando la diversidad y el reconocimiento de un radical otro, elementos constituyentes de la acción política necesariamente intergeneracional, con la capacidad del diálogo crítico y creador de múltiples identidades y de múltiples formas de actuación.

En esta propuesta se reconoce la posibilidad para asumir el valor pedagógico y formativo que tiene el conflicto desde el reconocimiento de la polifonía de voces y perspectivas de acción recíproca que potencian las bases para cimentar una verdadera cultura de paz, pensada esta no como un lugar o escenario de arribo, sino como el marco de un proceso continuo de construcción de subjetividades políticas preparadas no solo para el encuentro con el otro, sino también para tener la capacidad de dinamizar procesos de acción política.

En el presente, planteamos la importancia de los procesos de socialización que son la base de las experiencias de educación popular y que fundamentan la construcción de paz y de no violencia, en el marco del fortalecimiento de cinco potenciales del desarrollo humano: ético moral, comunicativo, afectivo, político, y creativo para la transformación de conflictos.

Asumimos la apuesta por la educación para la paz como una educación política que se articula a los fundamentos pedagógicos de la educación popular, desde la cual se hace verdaderamente posible relevar la educación como escenario de socialización política, centrando sus procesos en la configuración de sujetos capaces de representarse la sociedad de una manera diferente, de tal forma que puedan crear escenarios donde sea posible su acción.

La socialización política como proceso formativo de las subjetividades políticas en el contexto colombiano, no puede darse por fuera de las preguntas básicas sobre la equidad y la justicia social, la ampliación de la democracia y el fomento del ejercicio ciudadano (Cubides, 2004: 13), más aún en la realidad política y social actual en la que la sociedad colombiana asume el reto de la resignificación de modos particulares de construcción de lo público, y en ella los modos de convivencia centrados en la superación de la violencia social y política.

Los retos del momento actual en términos de paz a partir de los acuerdos en la negociación de La Habana entre la guerrilla de las FARC-

EP y el Estado colombiano, lanzan reflexiones por fuera de lo que este artículo logra trabajar; retos como la restitución de derechos y las garantías de no repetición del daño a las víctimas, la restitución de tierras y la transformación de prácticas como las relacionadas con el tema de los cultivos ilícitos, deben ser asumidos por una educación popular, por una educación en la paz y por la socialización política que no da espera y que reta a los investigadores, investigadoras, educadoras y educadores de Colombia.

Estas reflexiones deben verse articuladas a partir de ejercicios de memoria histórica, a partir de metodologías que permitan reinventar nuevas formas de relaciones en los escenarios de la vida cotidiana, tales como los escolares, los familiares y los comunitarios, desde los cuales también es necesaria la construcción de posibilidades de vida en los contextos en los que la confrontación armada –esperamos– termine.

Bibliografía

Alvarado, S. V. *et al.*
2012 "La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1): 235-256.

Alvarado, S. V. *et al.*
2008 "Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes". En: *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11): 19-43.

Alvarado, S. V. *et al.*
2008 *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes.* Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales.

Arendt, H.
1993 *La condición humana.* México: Paidós.
1997 *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Augé, M.
1997 *Los no lugares. Espacios del anonimato.* Barcelona: Gedisa.

Berger, P. y Luckman, T.
1983 *La construcción social de la realidad.* Madrid: Amarrortu.

Cubides, H.
2004 "Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información". En: Laverde, M. C. *et al.*, *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas.* Bogotá: Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre.

Echavarría, C. V.
2003 "La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2): 145-176.

Echavarría, C. V. *et al.*
2006 *Paz joven: potenciales para la vida. Propuesta educativa de los jóvenes constructores de paz.* Bogotá: Plan Internacional, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza Cinde, Universidad de Manizales, Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional.

Fernández-Herrería, A. y López-López, M. del C.
2014 "Educar para la Paz. Necesidad de un cambio epistemológico". En: *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 21(64): 117-142. [Recuperado el 20 de julio de 2014, disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10529071005].

Freire, P.
1992 *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Río de Janeiro: Paz e Terra.
1996 *Política y educación.* México: Siglo XXI.
2001 *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Morata.

Galtung, J.
1996 *Violencia cultural.* Bizcaia: Gernika Gogoratuz.
1998 *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Bilbao: Bakeaz/Gernika-Lumo/Gernika Gogoratuz.
2003 *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización.* Bilbao: Bakeaz.

Jares, X.
1999 *La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades.* Coruña: Universidad de la Coruña.

Maffesoli, M.
2009 *El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo.* Buenos Aires: Dedalus.

Menchú T. R.
2002 *Hacia una cultura de paz.* México: Lumen.
Moore, T.
1997 *El reencantamiento de la vida cotidiana.* Buenos Aires: Sudamericana.
Noguera, P.
2004 *El reencantamiento del mundo.* México: Universidad Nacional, PNUD.
Ospina, H. F. *et al.*
2011 *Experiencias de acción política con participación de jóvenes.* Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-Universidad de Manizales.
Sorokin, P.
1962 *Dinámica social y cultural.* Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
Vatter, M. y Ruiz, S. (ed.)
2011 *Política y acontecimiento.* Santiago de Chile: FCE.

Escuela técnica y socialización política: la experiencia cotidiana en los espacios de taller como instancia de aprendizaje político

Cecilia Carrión, Marcos Javier Luna
y Andrea Bonvillani

Resumen

La investigación que presentamos tiene por objetivo explorar las características de una escuela técnica pública de la ciudad de Córdoba (Argentina) como ámbito de socialización política de los/as estudiantes. Indagamos específicamente el impacto de la experiencia cotidiana escolar en los espacios de taller de trabajo sobre la construcción de aprendizajes políticos explícitos e implícitos. Desde un enfoque metodológico cualitativo, realizamos observación participante en talleres de trabajo, entrevistas y análisis documental. Recuperando la micropolítica de Ball (1987) y la analítica del poder de Foucault (2002), reconstruimos dos lógicas vinculares coexistentes: una centrada en lo afectivo que, a través de la confianza, el diálogo y el conocimiento recíproco, favorece el aprendizaje de actitudes autónomas y de responsabilidad; y otra centrada en la dimensión laboral que implica disciplinamiento, negación del conflicto y desarrollo de actitudes pasivas y de dependencia.

Introducción

En el año 2008, en el marco de nuestros estudios de grado en Psicología, nos aproximamos a una escuela técnica[1] de la ciudad de Cór-

1 Se trata de una de las modalidades que encontramos dentro de la oferta del sistema educativo argentino para el nivel medio de enseñanza. Forman parte de la denomina-

doba (Argentina) con el objetivo de desarrollar un proyecto de intervención desde el área de la psicología educacional. Nos presentamos en las aulas y conversamos con docentes y estudiantes acerca de la institución, sus integrantes y su vida cotidiana. En estas indagaciones iniciales, algo llamó nuestra atención: muchos[2] estudiantes señalaban al trabajo en el *taller* como una de las actividades que más disfrutaban. Por otra parte, hablaban con insistencia de sus buenas relaciones con los *maestros de taller*. Al hablar del *taller*, nos referimos a ciertos espacios de la escuela –generalmente amplios galpones– equipados con máquinas y herramientas, donde se realizan tareas específicas de las materias técnicas: reparar un motor, construir un mueble de madera, ensamblar un circuito electrónico, entre otras.

De este modo advertimos que la vida cotidiana en este establecimiento debía ser comprendida en relación con una serie de prácticas, símbolos, vínculos y discursos ligados particularmente a la educación técnica; un conjunto de elementos que, además, aquí se inscribían en una cultura institucional con casi cien años de historia. Estos indicios dieron lugar a la investigación que presentamos aquí[3] y en la cual nos preguntamos por las implicancias políticas de las relaciones entre estudiantes y maestros de taller, en el cotidiano de los talleres de una escuela técnica. Más específicamente: ¿Qué aprendizajes políticos se construyen en los espacios de taller en una escuela técnica? ¿Qué valor tiene la educación técnica para la formación ciudadana?

---

da "Educación Técnico Profesional", encargada de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional.

2 El uso de la forma genérica masculina no debe entenderse como un sesgo sexista en el uso del lenguaje. La asumimos con el estricto objetivo de facilitar la lectura del trabajo.

3 Trabajo final de grado para acceder a la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) titulado: "Escuela técnica y socialización política: la experiencia cotidiana en los espacios de taller como instancia de aprendizaje político. Estudio de caso en una escuela técnica de la ciudad de Córdoba". Autores: Cecilia Carrión y Marcos Javier Luna. Dirección: Andrea Bonvillani. 2010.

Por lo tanto, en las páginas siguientes analizaremos las características de una escuela técnica de la ciudad de Córdoba como ámbito de socialización política, discutiendo algunas de las conjeturas realizadas en torno a la experiencia cotidiana escolar en los espacios de taller y sus efectos en el desarrollo de aprendizajes políticos, tanto en un nivel explícito como implícito. Con este fin, primero presentamos una conceptualización de las relaciones de poder orientada desde la micropolítica (Ball, 1986) y la analítica del poder de Foucault (2002). En un segundo momento, tras explicitar nuestras principales premisas metodológicas, daremos lugar a la descripción del cotidiano escolar en los talleres técnicos y a la reconstrucción de lógicas relacionales que coexisten de manera tensionada y sus diversas implicancias sobre los procesos de socialización política de los/as estudiantes.

Relaciones de poder y aprendizajes políticos en la escuela: conceptos principales y precisiones metodológicas

Procesos de socialización política: aprendizajes formales e informales

Entendemos a la socialización política como el proceso de construcción de aquellas disposiciones básicas por las cuales un sujeto percibe, organiza y actúa sobre el ámbito de lo político en lo cotidiano (Benedicto y Morán, 1997). Desde una concepción compleja e integral, consideramos que es el producto de la interacción de cada sujeto con múltiples agentes, en diversas instancias y a lo largo de toda su vida, siendo cada etapa del ciclo vital potencialmente significativa para la socialización.

Al concebir la socialización política como un proceso dinámico que tiene lugar en la complejidad de lo social, el conflicto adquiere un lugar de suma relevancia. En este punto seguimos la propuesta de Mouffe (2007) para afirmar que la dimensión antagónica es constitutiva de lo político y nos proponemos admitir a la ambivalencia y al conflicto en las relaciones humanas.

Desde la perspectiva teórica que aquí suscribimos, entendemos que el sujeto participa activamente en sus relaciones sociales, poniendo en práctica procesos de apropiación y resignificación (Bonvillani, 2009). Por lo tanto, entendemos la socialización política como aprendizaje, subrayando su carácter constructivo y su desarrollo de modo formal pero también, y fundamentalmente, de modo informal y latente. En esta línea, Almond y Verba (1966 en Friedmann, 1997) definen como socialización política latente aquellos aprendizajes que influyen en la conducta política de un sujeto, pese a no calificarse como estrictamente políticos. De acuerdo a los estudios, esto ocurre en un primer momento, mediante la construcción de disposiciones generales (por ejemplo, roles sociales), que se redireccionan hacia objetos políticos en una segunda instancia.

Siguiendo a Benedicto y Morán (1995), la escuela ha recibido mucha atención en cuanto ámbito de socialización política, lo cual confirman diversas investigaciones disponibles en la literatura contemporánea. Entre éstas, podemos distinguir por un lado una línea que aborda la socialización política directa, ya que se observan las propuestas formales de enseñanza de contenidos políticos en un sentido estricto –como por ejemplo sistemas de gobierno, partidos políticos, democracia, entre otras– (Pattaro y Lenzi, 2008; Nateras Domínguez, 2007; Rodríguez Solano, 2006; Astiz, 2007). Por otro lado, varios estudios en el contexto latinoamericano (Ames Ramello, 1999; Castillo y Sánchez, 2003; Elizondo Huerta, 2000; Pérez Serrano, 2001; Sandoval y Hatibovic, 2010) subrayan la importancia de considerar, para el estudio de la socialización política en la escuela, la dimensión latente e informal, al igual que los aprendizajes que tienen lugar de forma indirecta. Estas investigaciones que abordan la dimensión no formal de la socialización política en la escuela, muestran una gran diversidad de dimensiones susceptibles de indagación, entre las que podemos mencionar a la experiencia escolar en situaciones de conflicto, valores, actitudes, normas, cultura institucional.

En Argentina se destacan una serie de estudios en torno a juventudes (Chaves, 2005; Litichever y Núñez, 2005; Núñez, 2008; 2010)

que, partiendo de una línea de investigación de raíz latinoamericana, "se caracterizan por la búsqueda de la cosa política en las y los jóvenes o de lo juvenil en la política" (Núñez, 2008: 4). Sin embargo y pese a estos importantes desarrollos, es preciso señalar que hasta el momento no hemos hallado antecedentes que consideren las singularidades de la escuela técnica y, en particular, de los talleres técnicos para analizar los procesos de socialización política que allí tienen lugar.

La institución escolar: una mirada dinámica y relacional de sus tramas de poder

La escuela, como una de las dimensiones inherentes al proyecto moderno, emerge ante determinadas coordenadas socio-históricas, a saber: la definición del estatuto de infancia, la creación de un espacio específico para la educación de los niños, y de un cuerpo de especialistas, saberes y tecnologías a partir del reemplazo de otros modos de educación característicos de lo premoderno (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Resulta interesante para nuestro estudio destacar este último aspecto, ya que la escuela reemplaza modalidades alternativas de socialización como el aprendizaje de oficios en los talleres y corporaciones universitarias medievales, situaciones en las que la cooperación e interacción con adultos y el vínculo con la comunidad, se distingue por su potencialidad para la socialización política del aprendiente. En este punto nos preguntamos, ¿es posible hallar huellas de estos modos de aprendizaje en la relación docente-alumno y en las actividades que promueve la educación técnica contemporánea?

Ahora bien, ¿qué implica pensar la escuela como institución? Desde la perspectiva teórica que adoptamos, supone reconocer que ésta cuenta con una cuota de poder social mediante la cual regula los comportamientos individuales, a lo cual corresponde una tensión derivada de la expresión de los deseos individuales de los sujetos que se enfrentan a los mecanismos de control social (Fernández, 1994). Podemos afirmar entonces que la tensión y el conflicto constituyen el sustrato de la

dinámica social sobre la cual se desarrollan aprendizajes políticos en el ámbito escolar.

La consideración del conflicto como un elemento central de la experiencia escolar es compartida por el enfoque micropolítico sobre las organizaciones escolares, que reconoce como uno de sus fundadores a Ball (1987). Desde esta óptica la vida cotidiana se entiende como un "orden negociado" donde lo conflictivo resulta esperable, "saludable" y no intrínsecamente negativo.

Recurrimos a la teoría micropolítica porque viabiliza un análisis de la vida cotidiana escolar en el que las relaciones de poder informales –que exceden a lo estructural o formalmente pautado- son centrales. Asimismo, en este marco se entiende al poder como dinámico y relacional, es decir, que emerge en la acción conjunta de múltiples actores (incluyendo alumnos/as) y no está ligado a determinadas posiciones jerárquicas (docentes y/o directivos). Por esta vía podemos entonces aproximarnos al carácter político latente de diversas actividades y relaciones al interior de estas instituciones, más allá de su nivel de formalización.

Finalmente, recuperamos el pensamiento de Foucault y su analítica del poder (2002). Más precisamente, profundizamos en sus desarrollos acerca del poder disciplinar; el cual conlleva una tecnología política del cuerpo que, con sus técnicas y saberes específicos, se constituye en un medio para la normalización y recalificación del sujeto en el juego de saber-poder. Estas ideas explican la emergencia de un control infinitesimal y constante sobre la economía y la eficacia de la fuerza corporal, lo que Foucault (2002) denomina una "microfísica del poder", que atraviesa instituciones como la escuela y la fábrica. Es fundamental para nuestro estudio subrayar que, mediante la imposición de todo un conjunto de disciplinas sobre el cuerpo, esta modalidad de poder tiende hacia la constitución de subjetividades dóciles y útiles, afines al proyecto moderno de productividad.

Enfoque metodológico y precisiones acerca del trabajo de campo

La investigación que origina este trabajo se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo, empleando como estrategia un estudio de caso (Stake, 2000).

En nuestro estudio, la escuela técnica escogida constituye un contexto cuya particularidad y valor comparativo se fundamentan en su dimensión histórica: fundada en la segunda década del siglo XX en la ciudad de Córdoba, es una de las primeras instituciones creadas bajo la modalidad de Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET), en la provincia homónima. El contexto de estudio también se destaca por la continuidad que los talleres y las actividades relacionadas con estos tuvieron a lo largo de casi un siglo, pese a las fluctuaciones socio-políticas de la Argentina, lo cual ha devenido en la construcción de una densa trama simbólico-cultural que atraviesa la cotidianeidad escolar.

Entre estas contingencias históricas, en las últimas décadas del siglo XX, la escuela técnica argentina recibió el impacto de un fuerte proceso de desindustrialización, secundarización de la educación técnica –con la consiguiente pérdida de actualidad y fuerza de la educación tecnológica y del aprendizaje en taller– y crisis del empleo (Gallart, 2006); proceso en el que la denominación de la institución que aquí nos ocupa mudó de IPET a IPEM (Instituto Provincial de Educación Media). Sin embargo, en este período sus talleres no dejaron de funcionar, aunque el interés y el financiamiento estatal de la educación técnica se renovaría recién a partir del año 2005, con la sanción de la Ley 26058 de Educación Técnico Profesional.

El trabajo de campo del cual ahora daremos cuenta, tuvo lugar durante el año 2010, durante el año lectivo, y si bien las observaciones se desplegaron por todo el espacio institucional, los talleres de la escuela se asumieron como escenarios específicos para realizar nuestra indagación. Esta opción se fundó en el hecho de que los talleres constituyen

espacios sumamente significativos para los actores de esta escuela, ya que entre sus paredes se desarrolla la actividad que distingue a este establecimiento en un sentido amplio, esto es: el aprendizaje de distintas profesiones técnicas. Por otro lado, allí es principalmente donde se ponen en acción las relaciones entre estudiantes y maestros de taller.

La investigación se llevó a cabo en dos momentos. La primera instancia se orientó a la indagación de las características institucionales, para lo cual inicialmente realizamos un análisis documental tanto de las normativas de trabajo para los talleres como de distintos números de dos revistas institucionales, correspondientes al 80ª y 90ª aniversario de la escuela. Todo esto se complementó con entrevistas en profundidad a distintos integrantes de la institución: vice-director, jefes y maestros del taller. Los análisis en proceso de esta etapa nos llevaron a explorar otras zonas del entramado relacional de la escuela, por lo cual entrevistamos y conversamos con el preceptor del internado, la psicopedagoga de la institución, el preceptor de aula y un maestro de taller que también fue exalumno de la escuela.

En un segundo momento desarrollamos observación participante en los talleres, con el fin de producir registros sobre la experiencia cotidiana escolar propia de estos espacios, retomando algunos lineamientos propios de la etnografía escolar (Rockwell, 2009). Las distintas decisiones de muestreo respondieron a criterios tales como año y especialidad que se cursa, buscando explorar panorámicamente los distintos modos de habitar la experiencia escolar. En consecuencia, se seleccionaron para realizar las observaciones distintos grupos-clase, de acuerdo a los cursos que a continuación se detallan: uno de primer año, uno de segundo año, dos de tercer año y finalmente uno de sexto año. Luego, se entrevistó en forma particular a seis estudiantes pertenecientes a los cursos mencionados. En coherencia con un enfoque metodológico cualitativo, el diseño en general se caracterizó por ser de tipo emergente (Valles, 1999), en cuanto se planeó inicialmente contar con cierta apertura y

flexibilidad para atender a los requerimientos que los análisis en proceso fueran produciendo, respecto del proyecto de investigación formulado.

De este modo y en el marco de un estudio de casos como ya mencionamos, desarrollamos una triangulación de técnicas que incluyó entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos institucionales. Por último y en relación con el procedimiento de análisis, recurrimos al método comparativo constante de Glasser y Strauss (Strauss y Corbin, 2002) e hicimos uso del software Atlas.ti, específico para este tipo de enfoques, el cual facilitó la organización y recuperación de los documentos, categorías y notas-memos elaborados en las distintas etapas del estudio.

La experiencia cotidiana en los talleres de una escuela técnica: lógicas relacionales y marcos culturales como condiciones de socialización política

Para dar cuenta de los procesos de socialización política que tienen lugar en nuestro caso de estudio, presentaremos la reconstrucción de ciertas ideologías institucionales que funcionan como tramas de significación sobre los estudiantes, las cuales le dan marco a las interacciones entre ellos y los docentes/directivos de la escuela. En un segundo momento procederemos a caracterizar la experiencia cotidiana al interior de los talleres, dimensión que hemos definido como central para la indagación de los procesos de aprendizaje político informales. Se intentará mostrar, en consecuencia, cómo distintas dimensiones analíticas que caracterizan esta experiencia escolar que analizamos, tales como tareas pedagógicas, uso del tiempo y del espacio, modos de trabajo y relación maestro-alumno, se combinan de distintos modos, lo que nos permite proponer a modo conjetural la co-existencia, en ocasiones contradictoria, de dos lógicas: una en la que destaca la dimensión afectiva de las relaciones entre maestros y alumnos, y otra donde juegan un papel nuclear las semejanzas de los talleres con ambientes laborales como las fábricas.

Una "escuela abierta" con ideologías en conflicto

Nos parece conveniente iniciar este apartado con una breve caracterización de la institución donde tuvo lugar nuestra investigación, lo cual explica en gran parte los desarrollos posteriores.

Esta escuela fue fundada en la década de 1920, siendo uno de los más antiguos establecimientos públicos de educación técnica de la ciudad de Córdoba (Argentina). Su objetivo inicial fue ofrecer formación para el trabajo a un grupo de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. A lo largo de su trayectoria de casi cien años, reconoce como sus bastiones la defensa permanente de un hogar estudiantil para alumnos "internos" y la formación técnica propiamente dicha, funciones que durante dicho lapso se han encontrado más de una vez en tensión con las vicisitudes sociopolíticas propias de Argentina, motivo por el cual sus integrantes destacan su "condición de escuela decana de la enseñanza técnica oficial en la provincia" (Documento institucional "Breve reseña histórica de la Escuela de Artes y Oficios (…)", 1994).

Actualmente el establecimiento cuenta con un amplio predio en el cual se encuentran distintos pabellones (aulas, talleres, hogar estudiantil, comedor) y canchas para deportes. La población, en el momento en el que realizamos nuestro estudio, estaba conformada por aproximadamente mil alumnos, en su gran mayoría varones. De acuerdo con los entrevistados, los estudiantes proceden de una gran diversidad de barrios de la ciudad de Córdoba, "más bien humildes" o "de clase media, media baja". Además, en el hogar estudiantil habitan jóvenes que provienen de localidades del interior de la provincia.

El análisis de los algunos fragmentos discursivos de las entrevistas que realizamos a los agentes institucionales, así como lo emergente en las revistas que reseñan su historia, nos permiten reconstruir un modelo institucional (Fernández, 1994) que caracterizamos en términos de "escuela abierta" –empleando los términos con los que nuestros entrevistados describen al establecimiento–. En un primer momento,

asociamos esta categoría con el amplio espacio físico y la distribución edilicia dispersa del establecimiento. No obstante, al comparar distintos registros de campo, notamos que esta denominación alude a múltiples dimensiones del modelo institucional. Así, "escuela abierta" en este caso habla también de una desregulación en el control sobre los tiempos y la circulación de los estudiantes por los distintos espacios de la misma. En esta escuela, según los entrevistados, los alumnos pueden circular "libremente", disponer de los tiempos en los que no tienen actividades educativas para entrar y salir, utilizando sus distintos espacios para actividades recreativas o simplemente "estar". El control, dicen, se realiza sólo en la puerta del aula o del taller, al momento del ingreso.

El ejercicio de este estilo de control institucional habilita márgenes de acción en el uso de tiempos y espacios para los estudiantes que, en primera instancia, podrían propiciar una experiencia escolar más autónoma, en la medida en que los jóvenes se vuelven responsables de sus formas de habitar la escuela. Se trata de un proceso de aprendizaje, como se puede inferir de las palabras de una estudiante de sexto año: "demasiados chicos de primer año se llevan muchas materias porque no están acostumbrados a eso [...]. Ellos tienen que tener controlado el tiempo, y si salen tienen que volver a entrar en 5 minutos". En este proceso, como señala nuestra interlocutora, son "ellos" quienes se van "acostumbrando" a responsabilizarse por el uso del tiempo y el espacio.

A la vez, consideramos que dichos márgenes de acción también favorecen sentimientos de pertenencia. La experiencia de la escuela como un lugar para estudiar, pero también jugar o para simplemente "estar" y habitarla de otros modos, conjugada con una novela institucional que resalta el prestigio histórico de la institución y del aprendizaje en los talleres, generan fuertes vínculos entre estudiantes y maestros de taller con la escuela.

Por otra parte, el concepto de "ideología institucional" (Fernández, 1994) también incluye al sistema de concepciones sobre los alumnos y sus posibilidades que cada escuela construye, el cual nos permite

realizar inferencias acerca del grado de reconocimiento institucional del estudiante como sujeto con capacidad de acción. A su vez, dicho sistema se entrama con la particular producción cultural acerca del origen y la trayectoria del establecimiento, denominado por Fernández (1994) "novela institucional". En esta dimensión hemos podido reconstruir, a partir de entrevistas con adultos de la escuela y del análisis de documentos institucionales, una narrativa acerca de los estudiantes como seres incompletos, sea como "carenciados afectivos, carenciados económicamente, socialmente" (entrevista a preceptor) o como seres victimizados, ya que al no tener capacidades resultan "castigados" por su contexto social (su familia, los adultos, etc.). En otras palabras, es posible delinear una mirada proveniente de directivos y docentes sobre los niños y jóvenes alumnos como seres carentes de recursos –afectivos, económicos, sociales–, que requieren de la intervención adultocéntrica educativa para no convertirse en "elementos instintivamente negativos" de la sociedad, de acuerdo a lo que se enuncia en la reseña histórica de la escuela. Asociado con lo anterior, los adultos afirman con frecuencia que el medio social del que proceden los estudiantes actúa como límite de sus posibilidades. Así lo expresa uno de los maestros entrevistados:

> Yo hablo con ellos: "vayan y busquen tal libro"., disculpen la expresión, pero ni se calientan, no tienen esas ganas yo no sé si son ellos o es el ámbito familiar también, que yo creo que también el ámbito familiar compete mucho en esto de la educación de los chicos.

En relación con estos datos, las investigaciones de Chaves (2005) revelan que tanto en Argentina como en el resto de Latinoamérica es posible encontrar un conjunto de concepciones hegemónicas acerca de los jóvenes que niegan su existencia como sujeto con capacidad de agencia, a partir de lo cual sus prácticas son evaluadas predominantemente en forma negativa.

Las entrevistas realizadas en nuestro trabajo de campo confirman la presencia de estas concepciones, que de acuerdo con Chaves (2005) se inscriben en un discurso sociologista, entendido como aquel que su-

braya el poder determinante y negativo o limitante que las condiciones sociales tienen sobre las trayectorias de las y los jóvenes. En tanto ideología institucional, estas concepciones quitan agencia a los jóvenes, desconociendo sus capacidades para desarrollar otras formas de habitar el espacio social, obstaculizando además la posibilidad de un mayor conocimiento recíproco, en tanto se constituyen en fuente de fuertes prejuicios.

Sin embargo, como afirma Ball (1986), al interior de las organizaciones escolares, podemos encontrar diversidad de ideologías coexistentes dentro de una política de "libre acoplamiento", es decir, en ausencia de regulaciones formales o estructurales. En esta dirección, fue posible observar la existencia de otras miradas acerca de los/as alumnos/as. Así, por ejemplo, un maestro de taller describía su tarea diciendo:

> En el taller nosotros a los chicos les enseñamos a trabajar en grupo. El chico tiene que trabajar en grupo, se tienen que solucionar los problemas ellos solos. Cuando ellos ya no pueden solucionar el problema, recién entonces buscan al docente.

Asimismo, al referirse a las producciones de los estudiantes en los talleres, un preceptor de la escuela nos comentó:

> Se sienten comprometidos porque son sus trabajos, ya es lo de ellos, no es lo del profesor, no es lo que les imponen, son trabajos que han hecho ellos, entonces esa parte son como protagonistas, y les gusta.

En estas palabras de los adultos entrevistados advertimos, entonces, un reconocimiento de las capacidades de acción y protagonismo de los alumnos, indicando que estas construcciones acerca de los jóvenes como sujetos autónomos también forman parte de la ideología institucional. Este pensamiento se expresa, además, en prácticas específicas, como se verá en la sección siguiente, cuando desarrollemos lo que hemos denominada "lógica afectiva".

La experiencia cotidiana en los talleres técnicos: lógicas relacionales coexistentes

El clima o ambiente en el que se desarrolla la tarea educativa, constituye un factor clave a la hora de analizar los procesos de socialización política al interior de las instituciones escolares (Friedmann, 1997). En lo cotidiano, coexisten en nuestro caso ciertas ideologías, discursos y prácticas que suponen jóvenes protagonistas y responsables, con otras que les quitan agencia o capacidad de acción. En consecuencia, recurrimos a desarrollar analíticamente y a modo propositivo dos lógicas que representan distintas articulaciones entre estos elementos. Estas lógicas, pese a que dan cuenta de diferentes efectos –en algunos sentidos contradictorios– en cuanto a los procesos de socialización política, conviven en el universo de significaciones y prácticas de los agentes institucionales.

Lógica afectiva y aprendizajes en torno a la responsabilidad

Tanto adultos como alumnos/as caracterizan frecuentemente las relaciones que los articulan como un vínculo entre pares, un vínculo "más familiar" o una relación "muy afectiva", que posibilita un conocimiento recíproco entre las partes, más confianza y cercanía.

De acuerdo con el análisis realizado de nuestros registros de campo, el desarrollo de este tipo de relación se ve favorecido al menos por dos factores. Por una parte, la ratio docente-alumno contribuye al desarrollo de mayor cercanía afectiva y conocimiento personalizado, mientras que la modalidad de actividad cotidiana en estos espacios, en la cual maestros y alumnos trabajan juntos, en colaboración mutua, tiende hacia la producción de relaciones de horizontalidad. Por otro lado, también cuentan las numerosas horas que cada maestro de taller comparte con el mismo grupo de alumnos en la semana y durante sucesivos años lectivos, lo que se comporta como un conjunto de condiciones objetivas que favorecen el desarrollo de grupalidad.

Además, la presencia del hogar estudiantil a lo largo de la historia del establecimiento permite suponer una impronta afectiva en las relaciones que, en general, mantienen jóvenes y adultos en la escuela, ya que la misma amplifica notablemente el rango de experiencias que cotidianamente se comparten, sumando a las típicas de orden pedagógico, otras de orden doméstico, fuertemente atravesadas por los sentimientos (comer, dormir, compartir el tiempo libre, por ejemplo). Observamos que esta impronta afectiva se manifiesta con mayor claridad entre quienes desarrollan fuertes sentimientos de pertenencia con la escuela. En este sentido, los maestros de taller, muchas veces exalumnos de la institución e incluso exinternos del hogar estudiantil, suelen expresar con frecuencia que sostienen relaciones cercanas con los estudiantes; las cuales describen como un vínculo "entre pares" o "más familiar", resaltando la confianza y el respeto mutuo.

Relaciones similares han sido descriptas por Núñez (2010) en sus investigaciones en Argentina. Se trata de lazos intergeneracionales, mediados por el respeto y la comprensión, en un plano de reciprocidad. El diálogo constituye así también un modo de resolución del conflicto que los entrevistados adultos señalan con frecuencia, lo cual parece vincularse con la presencia de espacios de escucha y enunciación de problemas personales que la escuela dispone para los jóvenes.

Ahora bien, desde los interrogantes que nos planteamos en este trabajo, se impone la pregunta: ¿qué implicancias para la socialización política tienen dichas tramas relacionales? En primer lugar podemos decir que favorecen miradas alternativas sobre los jóvenes que reconocen su protagonismo y capacidad de acción, en tanto el prejuicio frente a ellos cede su espacio a la construcción de un conocimiento mutuo basado en el respeto por el estudiante. Además, esta relación de afectividad, está estrechamente relacionada con actitudes de confianza entre alumno y maestro, lo cual pudimos notar en las modalidades de trabajo cotidiano en el taller.

Como lo ha documentado Gallart (2005), el trabajo en los talleres promueve la responsabilidad de los alumnos sobre sus producciones. Ahora bien, de acuerdo con la lectura que hemos producido en nuestra investigación, dicho trabajo cotidiano en el taller se sostiene de forma necesaria por las relaciones de confianza que a su vez suponen, por parte del maestro, el reconocimiento de capacidades en los alumnos para trabajar y solucionar distintos problemas que hacen a la dinámica del taller, como lidiar con máquinas relativamente peligrosas y manipular materiales y herramientas que suponen ciertos riesgos para la integridad física. Es decir que el desarrollo de actitudes responsables para la preservación propia y de los demás, así como el despliegue de un trabajo cooperativo, se apoya en la confianza que media entre maestro y alumno. Este tipo de disposiciones no sólo favorece el ambiente del taller, sino que configura un aprendizaje implicado en la socialización política, ya que se trata de un recurso psicosocial necesario para compartir la vida comunitaria de manera activa y responsable.

Lógica laboral: exigencia, disciplinamiento y paternalismo

En la reconstrucción de nuestro trabajo de campo hemos percibido que distintos adultos entrevistados manifiestan el deseo de que la escuela técnica se aproxime más al mundo laboral. Estos sentidos se vinculan con las expectativas de contar con prácticas en fábricas o empresas, de disponer de las últimas tecnologías para enseñar y también con la valoración de la experiencia profesional de los docentes del taller. En el mismo sentido, dentro de las expectativas de formación de estos mismos actores educativos predomina la idea de "formar un técnico".

Esta presencia del mundo laboral en la escuela técnica se hace palpable en el quehacer cotidiano de los talleres. De acuerdo al análisis etnográfico realizado, los modos de trabajo que estudiantes y maestros desarrollan como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje presentan semejanzas con la actividad profesional en ámbitos industriales, a saber: se trabaja en tareas diferenciadas como si fueran parte de una

línea de producción fabril, utilizando maquinarias y herramientas idénticas a las propias de fábricas, lo cual implica la estricta observación de normas de seguridad y define los atuendos con los que los estudiantes cumplen con sus horas de formación en estos espacios (mamelucos, guantes, lentes, etc.). La observación de estas normas se revela como un contenido transversal de las vivencias en el taller:

> Ya en la clase podemos observar que los alumnos están trabajando en distintas mesas, algunos limando y otros con un serrucho cortando un pedazo de metal. El profesor se acerca y nos comenta que están aprendiendo habilidades y actitudes de trabajo básicas [...] nos cuenta que con los chicos de primer año está muy pendiente porque todo es muy nuevo, señalando principalmente las cuestiones de seguridad (Observación Metalmecánica 2).

Esto hace a la actividad cotidiana del taller claramente distinta a la del aula, en varios sentidos, como sostiene un docente de segundo año:

> Yo creo que el taller es muy diferente al aula, es más bien parecido a una situación de trabajo, hago una analogía, hay un jefe que dice qué hacer y grupos de gente que trabaja siendo supervisados por otro para ver que todo salga bien.

En este contexto, la consigna de "trabajar" funciona como un regulador de las prácticas que los maestros de taller utilizan cada vez que los alumnos se distraen. Tal consigna puede traducirse como una exigencia propia del dispositivo de taller, en la medida en que se trata de procesos que no pueden ser interrumpidos o alterados en su desarrollo: se necesita un estricto control que se cumple a través de la figura del maestro. De este modo, gran parte de su rol docente consiste en acompañar y a veces inducir a los estudiantes a realizar esfuerzos físicos, que hemos observado producen cansancio en ellos, resignando otros intereses como relajarse, sentarse, jugar, evitando de este modo que la tarea que se ha iniciado se interrumpa o abandone. Así lo grafica el relato del siguiente maestro:

> Tenemos un recreo de diez minutos, más o menos, son cinco minutos, yo trato de darles diez minutos porque cinco minutos no les alcanza, trato de darles diez minutos, ya está, se tomen algo, vayan, vayan al baño se aseen un poco y vuelvan con las pilas cargadas nuevamente.

Atendiendo a lo que propone Ball cuando sostiene que "las escuelas albergan estrategias de control diversas y contradictorias" (1987: 25), es posible identificar en la institución escolar en estudio la combinación de dos lógicas. En tal sentido, si bien anteriormente hablamos de un modo de control desrregulado como característica del modelo institucional, desde una mirada micropolítica de la organización escolar, podemos admitir que la lógica laboral que opera en los talleres técnicos conlleva otras formas de control, en particular cierto disciplinamiento sobre las prácticas de los estudiantes.

En este marco, observamos que los de primer año asumen con agrado el reconocimiento que demuestra hacia ellos el maestro cuando cumplen con su tarea, mientras que cuando se portan mal perciben su indiferencia. Veamos la siguiente conversación con algunos alumnos/as de 1er año:

> Alejandro[4]: Ellos te dan la confianza.
> Yamil: Como en todo, te la vas ganando y ellos te la van dando.
> Julieta: El ambiente también.
> Alejandro: Depende de vos como te portés, o depende de vos como trabajés. Cuando yo me portaba mal, el profe B ni la hora me daba. Pero ahora yo hablo con él, de todo, me habla, hablamos que se yo, le cuento "mirá hice esto". Pero antes ni ahí, ni me miraba, porque me portaba mal yo; y como ahora me empecé a portar bien, empecé a trabajar bien, me habla (estudiantes de primer año).

Desde observaciones como la anterior podemos conjeturar que el disciplinamiento en el taller se constituye en la relación maestro-alum-

4 Con el fin de proteger la identidad de nuestros/as interlocutores/as, utilizamos aquí nombres ficticios.

no apoyándose en el carácter afectivo-familiar que adquiere dicho vínculo. La disposición paternal del maestro de taller en su relación con los estudiantes es la base de su posición de autoridad. Como expresan los alumnos, la confianza en la relación "te la vas ganando y ellos te la van dando", lo cual indica una serie de intercambios en los que los estudiantes se ganan el reconocimiento del maestro a medida que incorporan patrones de trabajo como los siguientes:

> Si en carpintería me llegaban a ver sentado en algo [los maestros de taller], me paraban y me mandaban a hacer otra cosa, igual que en metalmecánica [se refiere a especialidades de la enseñanza técnica]. En carpintería siempre tenés que estar parado, no hay ninguna silla, nada. Siempre tenés que estar lijando. Y en metalmecánica limando (estudiante de primer año).

De este modo podemos constatar, en indicaciones de los maestros como la anterior y en el desarrollo de la relación maestro-alumno, la operación implícita de límites que disciplinan a los alumnos. En este sentido, en nuestras entrevistas estos últimos ponen de manifiesto cierto encauzamiento de sus prácticas hacia la búsqueda de una utilidad vinculada con la productividad, lo cual lleva implicado cierto matiz de queja en torno a la exigencia de llevar adelante tareas regulares y repetidas, de acuerdo a lo que el dispositivo de taller pone en juego.

Se evidencia a partir de todo lo dicho la presencia de un control de la actividad en el eje del tiempo, que tiene por objeto orientar la fuerza corporal hacia la economía y la eficacia. Como se ha propuesto anteriormente, vemos aquí de qué modo el disciplinamiento en las prácticas educativas tiende a promover la constitución de subjetividades dóciles y útiles, encausadas hacia la productividad en el taller.

Todo esto implica indicios de cierto malestar derivados de la experiencia en taller, pero que en las entrevistas fue mencionado sólo por algunos alumnos de primer año, quizás porque no han naturalizado aún estas dimensiones de su experiencia al estar en los inicios de la escolarización técnica. Estas situaciones, en tanto conflictivas, son minimizadas

por los adultos en las entrevistas y son resueltas en la práctica de un modo rígido y directivo, apelando los maestros a una posición de autoridad de tipo paternal-masculina o, inclusive, a una negación de la dimensión conflictiva que esto podría suponer. Es posible conjeturar al respecto que esta forma de procesamiento de las tensiones en la relación docente-alumno se orienta hacia un cumplimiento eficaz de la tarea, que permita sostener la exigencia de la productividad, simulando de algún modo lo que podría pensarse como clima propio del ambiente laboral. Esto recuerda la visión tecnocrático-positivista acerca del conflicto (Jares, 1997), desde una modalidad particular de ejercicio de las relaciones de poder que niega el conflicto y obstaculiza su aprovechamiento para una resolución por medio del diálogo, que permita el procesamiento de las diferencias y el desarrollo de aprendizajes autónomos.

Vale recordar que las relaciones de autoridad constituyen un factor de referencia en cuanto a la socialización política latente, específicamente en el modelo de transferencia interpersonal (Dawson y Prewitt, 1969 en Friedmann, 1997) que se expresa en este caso, en la particular relación que se construye entre docentes y estudiantes en la experiencia del taller. En este sentido y recuperando conceptos de Benbenaste (2006), la negación del conflicto en esta experiencia, habla de la expresión de un vínculo de tipo autoritario, ya que la ausencia de diálogo o reflexión en dichas situaciones, conlleva un menoscabo en las mediaciones simbólicas entre los agentes. Un vínculo autoritario, que tiende a promover actitudes de pasividad y dependencia en el estudiante, ya que supone que éste delega parte de su voluntad a otro, que entonces, pasa a determinar los cursos de acción que hacen a la tarea pedagógica-didáctica específica.

Reflexiones finales

En esta investigación nos propusimos reconstruir algunas características de los procesos de socialización política de los jóvenes, que tienen lugar en los espacios de taller de una escuela técnica ubicada en

la ciudad de Córdoba (Argentina). En otras palabras, nos interesó reconstruir las condiciones de posibilidad dentro de las cuales los jóvenes construyen sus universos políticos, prestando especial atención a las particularidades que le imprime a este proceso la experiencia cotidiana en los talleres técnicos.

En orden a estos propósitos, pudimos afirmar en primer lugar que los talleres de esta escuela técnica poseen características particulares que permiten distinguirlos como ámbitos de socialización política con respecto a otros espacios educativos (como el aula, por ejemplo). Su singularidad se debe al interjuego en lo cotidiano de múltiples componentes: modos de trabajo, relación maestro-alumno, prioridad de las normas de trabajo y seguridad, entre otros. De este modo, la socialización política en los talleres pudo pensarse a partir de al menos dos lógicas o formas de articulación de estos componentes en la experiencia cotidiana.

Por un lado, pudimos describir una lógica en la que destaca el papel de los afectos, que a través de la confianza, el diálogo y el conocimiento recíproco, favorecen el aprendizaje de actitudes autónomas y de responsabilidad. Desde otra perspectiva, a partir de las similitudes entre el taller y el ambiente de trabajo, reconstruimos una lógica laboral que implica disciplinamiento y negación del conflicto, obstaculizando la democratización de estos espacios y promoviendo el desarrollo de actitudes pasivas y de dependencia en los estudiantes.

Como referimos en varios pasajes de este trabajo, estamos concibiendo la socialización política como un proceso que incluye experiencias deliberadamente vinculadas a contenidos asociados a lo político, así como también aquellas que permiten aprendizajes latentes, vinculados a disposiciones de los sujetos que repercuten de manera indirecta en sus posicionamientos políticos. En tal sentido, es posible poner en diálogo las lógicas institucionales que hemos definido, con las posibilidades de desarrollar distintas formas de socialización política latente en el espacio de la escuela técnica. Así, los modos de relación docente-alumno basados en el respeto y la confianza en las potencialidades del estudiante,

favorecen el despliegue de actitudes responsables y autónomas, necesarias para la vida en común democrática. En sentido contrario, lógicas institucionales centradas en el disciplinamiento y en la naturalización de unas condiciones de enseñanza y aprendizaje poco reflexivas, tienden a generar unas disposiciones subjetivas en los estudiantes más centradas en la pasividad y en cierta tendencia a aceptar dócilmente las imposiciones de la autoridad, actitudes que están muy lejos de favorecer la convivencia democrática.

Tras este recorrido, sostenemos la relevancia de continuar en líneas de investigación sobre socialización política en la escuela técnica que conciban a los talleres como ambientes que merecen un tratamiento desde la singularidad de sus prácticas y de las relaciones que allí se entablan; diferenciando estos espacios de las aulas tradicionales, las cuales resultan el contexto en donde se han estudiado predominantemente los procesos de socialización política en el ámbito escolar.

Pensando en próximos estudios, consideramos pertinente profundizar en la relación entre el taller de la escuela técnica y el mundo laboral, prestando especial atención a sus implicancias para el desarrollo de aprendizajes políticos. Asimismo, conjeturando que la construcción cultural de masculinidades es un componente sobresaliente en las lógicas informales de la escuela técnica, sugerimos indagar en las relaciones de poder que atraviesan las cuestiones de género, teniendo en cuenta, además, que la socialización política en clave femenina es una temática que cuenta con escasos estudios.

Bibliografía

Ames Ramello, P.
1999 "Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas". Documento de Trabajo 102, Serie Sociología y Política, 21.

Astiz, M. F.
2007 "La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional". Serie Documentos de Trabajo, 26.

Ball, S.

1987 *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós-MEC.

Benedicto, J. y Morán, M. L. (eds.)
1995 *Sociedad y política. Temas de sociología política*. Madrid: Alianza.

Benbenaste, N. *et al.*
2006 "La contribución de la psicología al concepto de poder". En: *Universitas Psychologica*, mayo-agosto, 351-360.

Bonvillani, A.
2009 *Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.

Castillo Guzmán, E. y Sánchez, C.
2003 "¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana". En: *Revista Colombiana de Educación*, 45 (2): 145-164.

Chaves, M.
2005 "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En: *Última Década*, 23: 9-29.

Documentos Institucionales

1994 "Breve reseña histórica de la escuela de artes y oficios [...]". Córdoba.
2004 "Escuela [...] 90 años". Córdoba.
2005 Ley de Educación Técnico Profesional. [Recuperado el 28 de julio de 2009, disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf].

Elizondo Huerta, A.
2000 "El discurso cívico en la escuela". En: *Perfiles Educativos*, 22: 115-129.

Fernández, L.
1994 *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M.
2002 *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Friedmann, R.
1997"Socialización y educación política de la niñez y la adolescencia en la RFA y EU". En: Pizarro, C. y Palma E. (eds.), *Niñez y democracia*. Bogotá: Ariel-UNICEF.

Gallart, M. A.
2006 *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo: ILO-Cinterfor.

Jares, X.
1997 "El lugar del conflicto en la organización escolar". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 15: 53-73.

Litichever, L. y Núñez, P.
2005 "Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media". En: *Última Década*, 23: 103-130.

Mouffe, C.
2007 *En torno a lo político*. México: FCE.

Nateras Domínguez, J. O.
2007 "Información política en estudiantes de primaria y secundaria. Aspectos socioeconómicos y exposición a medios de comunicación: los inicios de la socialización política". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII: 1357-1403.

Núñez, P.
2008 "La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1): 149-190.
2010 "Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la 'participación juvenil' en el espacio escolar". En: *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, nº 2. [Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar].

Pattaro, M. A. y Lenzi, A. M.
2008 "Concepciones docentes sobre conocimientos políticos: un abordaje psicoeducativo". Ponencia presentada en el II Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Pérez Serrano, G.
2001 "Valores sociopolíticos de los jóvenes. Estudio empírico. Pedagogía social". En: *Revista Interuniversitaria*, 7: 279-305.

Rockwell, E.
2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Solano, A.
2006 "Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia". En: *Tiempo de Educar*, 7: 209-241.

Sandoval Moya, J. y Hatibovic Díaz, F.
2010 "Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso". En: *Última Década*, 32: 11-36.

Stake, R.
2000 "Case Studies". En: N. Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.

Strauss, A. y Corbin, J.
2002 *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.

Valles, M. S.
1999 *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F.
1991 *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria.

Estudios de caso en cuatro modelos institucionales en la provincia de Buenos Aires, Argentina

Denise Fridman y Pedro Núñez

Resumen

La escuela secundaria es objeto de una profunda preocupación social. La progresiva masificación del nivel, junto con su reciente condición de obligatoriedad e incluso la sanción de diversas normativas reconociendo "derechos" a las y los jóvenes –que van desde derechos sexuales y reproductivos hasta la ley de voto desde los 16 años–, presentan nuevos desafíos no sólo para aquellos encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino para los académicos y los distintos actores que cotidianamente transitan por las escuelas secundarias.

Este artículo intenta aportar algunas ideas para reflexionar sobre las características que asume la experiencia educativa juvenil en la escuela secundaria actual. En las páginas que siguen buscamos problematizar los significados que adquiere "la ciudadanía" y las relaciones entre los agentes educativos, en particular entre docentes y estudiantes, indagando en sus prácticas cotidianas.

Introducción

Para abordar el tema de las figuras de ciudadanía y las configuraciones normativas en la escuela secundaria, nos centraremos en dos

aspectos fundamentales organizando el artículo en tres apartados. En un primer momento, se traza una descripción de la situación socioeducativa en la provincia de Buenos Aires, Argentina, y se presentan las distintas tensiones que enfrenta la escuela secundaria en la actualidad. En segundo lugar, se describe el proceso de construcción y consolidación del régimen de convivencia escolar. En este apartado nos interesa particularmente analizar las configuraciones que proponen los Acuerdos de Convivencia, que buscan implementar un sistema de democratización de las relaciones en la escuela, impulsar una mayor participación de los estudiantes y constituir espacios colectivos de resolución de conflictos. Finalmente, se analizan las regulaciones especificadas en los reglamentos escolares en relación a la participación política juvenil, para indagar en qué cuestiones se especifican y se presentan las situaciones observadas durante el trabajo de campo que implicaron modos de inscripción de la política en la escuela secundaria.

El trabajo es parte de un avance de la investigación "Vínculos inter e intra generacionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de la ciudadanía"[1], iniciada en el año 2012, que se desarrolla entre equipos del Área Educación de la Flacso Argentina y de la Universidad Pedagógica Provincial, con financiamiento de esta última institución y del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. El trabajo de campo se viene desarrollando en cuatro instituciones de distintas localidades de la provincia de Buenos Aires que se diferencian en su modalidad, tradi-

1 El proyecto es dirigido por Myriam Southwell y, además de los autores, sus integrantes son Lucía Litichever, Jaime Piracón, Fabiana Guzzini, Gabriel Tolosa Chacón, Luisa Vecino, Bárbara Guevara y Virginia Rodríguez. Su objetivo fue el estudio de las formas en las que se estructuran las relaciones inter e intrageneracionales en la institución escolar para repensar temáticas como la convivencia, la ciudadanía o el uso de las TIC. La continuación de esta investigación se está llevando a cabo en el marco del PICTO 2012 UNIPE-ANPCyT Nro. 97 "Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana" bajo la dirección de Myriam Southwell.

ciones y formas de organización institucional, a partir de la aplicación de encuestas y entrevistas a directivos, docentes y estudiantes.

Los desafíos para la escuela secundaria: expansión de la matrícula frente a la persistencia de un mismo formato escolar

En los últimos años, el sistema educativo argentino atravesó un conjunto de transformaciones que reconfiguraron su fisonomía. En dos décadas consecutivas se sancionaron leyes nacionales con objetivos claramente diferentes cuyos cambios afectaron al conjunto del sistema, aunque se puede reconocer probablemente al nivel secundario como el que más modificaciones tuvo.

La primera reforma educativa impulsada en los años noventa principalmente por la Ley Federal de Educación 24.195/93, vino acompañada de un conjunto normativo compuesto por la Ley de Transferencia (Nº 24.048/91), la Ley de Educación Superior (Nº 24.521/95) y el Pacto Educativo Federal (Ley Nº 24. 856/94). Los cambios más significativos se pueden resumir en descentralización estatal –que en el caso del nivel secundario implicó la transferencia de establecimientos a las provincias–, privatización del sector, cambio en la estructura de los niveles, renovación de los contenidos curriculares, aumento en la inversión educativa, implementación de programas focalizados en los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica desde una perspectiva asistencialista y paliativa (Tedesco y Tenti 2001) y flexibilización del contrato docente, condiciones que implicaron un deterioro para el sistema. En este escenario se produjo un proceso de fragmentación del sistema educativo, del cual las investigaciones realizadas hacia mediados de la década de 2000 habían dado cuenta (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002).

Por su parte, la segunda reforma impulsada en el año 2006, se inauguró formalmente a partir de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206), que buscó reorganizar el sistema y poner fin a las crecientes desigualdades entre las jurisdicciones, los problemas de financiamiento

entre la Nación y las provincias y la desarticulación del sistema educativo. En lo que atañe específicamente a la escuela secundaria, la ley establece en su artículo 134 la posibilidad de elección para las jurisdicciones entre seis años, cuando la primaria tuviera la misma duración o cinco años en el caso que el nivel primario durara siete. Este cambio, que tiende a homogenizar al sistema educativo argentino, se complementó con la expansión de la obligatoriedad escolar que comenzó a abarcar a todos los años de la escuela secundaria[2].

A partir de estos movimientos recientes, en este artículo nos interesa reflexionar sobre las características que asume la experiencia educativa juvenil en la escuela secundaria actual, pero haciendo hincapié en la indagación de los procesos políticos que tienen lugar allí. La intención es analizar las configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares, con la intención de desentrañar las tensiones, conflictos y cambios que ocurren en formas específicas de interdependencia que unen recíprocamente a los individuos (Elias, 1996). En las páginas que siguen buscamos problematizar los significados que adquiere "la ciudadanía", a partir de conocer las características que asumen las relaciones entre los agentes educativos, en particular entre docentes y estudiantes.

Optamos por considerar cuatro comunidades educativas con "modelos institucionales" disímiles en su modalidad, tradiciones y características de la matrícula y del perfil de sus docentes y directivos, a fin de preguntarnos tanto por las regularidades en los modos de resolución de los conflictos, de construcción de la convivencia y la ciudadanía como por las diferentes formas en las que los actores escolares enfrentan estas cuestiones. La muestra estuvo compuesta por dos escuelas "tradicionales", de cierta antigüedad (una del interior de la provincia y otra situada en una localidad de la zona norte del Gran Buenos Aires),

2 La Ley Federal de Educación establecía como obligatorios solo los tres primeros años correspondientes al nivel medio, que conformaban el nivel 3 de la entonces existente Escuela General Básica (EGB).

como lo son los excolegios nacionales de Saladillo (SA) y San Isidro (SI). La particularidad de esta última institución, fundada en 1916, es que históricamente recibió a jóvenes provenientes de los sectores medios y, hasta 2009, tuvo en vigencia un examen de ingreso que le otorgaba un particular perfil de estudiantes[3]. Por su parte, la institución de Saladillo era una escuela nacional transferida a la provincia durante la década de los noventa, hecho al que algunos actores institucionales vinculan a un cierto decaimiento del prestigio y nivel académico del colegio y se relaciona con un cambio en la conformación de la matrícula respecto de su nivel socioeconómico. La tercera escuela seleccionada es de modalidad técnica y se encuentra en Campana (CA), localidad de perfil industrial situada a 70 km de la ciudad de Buenos Aires. Finalmente, la escuela ubicada en González Catán (GC), en el populoso municipio de La Matanza, es una institución surgida en los años 90 a partir de la expansión del sistema educativo.[4]

Las experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar en un escenario muy diferente del que transitaron las generaciones precedentes, debido principalmente a dos razones.[5] En primer término, encontramos un fenómeno de carácter inédito como es la consolidación de un entramado legislativo que reconoce y enuncia los derechos de los

3 Este año, el establecimiento pasó a depender del Ministerio Provincial, cambió de denominación y debió acomodar su organización institucional a las regulaciones provinciales que establecen que la concurrencia a las escuelas se establece de acuerdo al radio, es decir, al domicilio de las personas.

4 En todas las escuelas se aplicó el mismo modelo de encuesta a una división del anteúltimo año del nivel secundario (quinto año en tres de las escuelas consideradas, cuarto en una), se realizaron entrevistas con directivos, dos docentes, cuatro estudiantes y un preceptor y observaciones del cotidiano escolar.

5 En este apartado y el inicio del siguiente se retoman discusiones planteadas en el marco de del Proyecto PAV "Intersecciones entre desigualdad y escuela media" (2005-2008) y el Proyecto PIP/CONICET "La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades" (2009-2013), ambos desarrollados desde el Área Educación de la Flacso.

y las jóvenes, muchos de ellos referidos a la educación o planteando su concreción en el espacio escolar y un conjunto de iniciativas que pretenden incidir en la "formación ciudadana" de las nuevas generaciones.[6]

En segundo lugar, la creciente masificación del nivel secundario provocó una democratización del espacio, al menos en lo referido a las posibilidades de acceder al mismo por parte de sectores que históricamente estaban excluidos. Investigaciones recientes señalan que las tasas de cobertura del nivel aumentaron sostenidamente hasta alcanzar para 2010 en el total del país un promedio de 84,5% de la población en la franja etaria 13-17 (Montes, 2011).[7]

Es destacable que en el distrito analizado, observamos un aumento de la tasa de escolarización del nivel inicial (pasando de 64,3% en 2001 a 98 % en 2010); que aumenta mínimamente la matrícula del nivel primario –que ya se encontraba casi en el 100%–; pero que la escuela secundaria preserva los mismos valores luego de diez años (91,3% en ambos años). En este sentido, los datos permiten observar que la sanción de

6 Nos referimos tanto a la Ley Nacional de Educación como a las leyes provinciales, así como a las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente hasta la implementación de la Asignación Universal por Hijo/a (una política instaurada por decreto en 2009, financiada con fondos públicos que exige a las madres la escolarización de los hijos para poder acceder al beneficio de 340$ por cada uno de ellos/as, de acuerdo al valor a abril de 2013). Entre estas iniciativas se destacan el Programa Nacional de Convivencia Escolar que se crea en el año 2004. Por su parte, los Centros de Estudiantes como instancia de representación de los alumnos cuentan con una larga tradición en el nivel secundario, así como en terciario y universitario. La Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877 sancionada en el año 2013 dispone que las escuelas deben reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

7 De acuerdo a datos elaborados por Montes con las cifras del SITEAL que cita Inés Dussel, "los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003. Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1%" (Dussel, 2009: 44).

la Ley de Educación Nacional que establece la obligatoriedad del nivel –siguiendo la tendencia de los países del Cono Sur y de México–, antes que un hito en sí mismo es un eslabón más de un proceso tendiente a la universalización de la escuela secundaria. Esta suerte de amesetamiento en la cobertura de la escuela media obliga a preguntarse por las causas que dificultan o impiden sostener la escolarización de los jóvenes de estas edades. En este escenario, una de las causas que se destacan es la tensión inherente al vínculo intergeneracional entre "adultos y jóvenes" que asoma como un hecho que, si bien no es novedoso, pareciera extenderse con mayor fricción en la actualidad y que muestra una distancia entre la cultura juvenil y la cultura escolar. En tanto entendemos a las prácticas juveniles como producto de procesos relacionales, antes que consecuencias de las características intrínsecas a "la juventud", consideramos que el estudio aquí propuesto puede brindar pistas fecundas para comprender las características que asumen las relaciones inter e intrageneracionales en la contemporaneidad y sobre cómo facilitan o dificultan las posibilidades de integración al nivel secundario.

Las nuevas definiciones sobre "convivencia" en el espacio escolar

El sistema educativo tuvo desde sus orígenes la intención de "enseñar" la ciudadanía de diferentes formas, cuestión que adquirió nuevos significados en los últimos años[8]. Más allá de ciertos contrapuntos, el asunto de la supuesta "falta de disciplina" exacerbada con la aparición de casos caratulados como "violencia escolar" y unidos a la demonización de ciertos sectores juveniles, comenzó a ocupar un lugar importante en la

8 Tal como nos recuerdan Baudelot y Leclercq (2008), entre las funciones principales de la institución escolar se encontraban la transmisión de determinados valores (un relato nacional pero también los modos correctos de comportarse, de hablar, los usos del cuerpo) y la formación de ciudadanos con ideas propias, capaces de decidir por sí mismos sin la tutela de los poderes establecidos.

agenda pública. A manera de espejo, este diagnóstico ha implicado el incremento de estudios en el campo educativo referidos a estas temáticas.

Entre estos estudios se destacan aquellos que han leído un proceso paralelo entre el aumento de la matrícula y una profundización de las distancias entre cultura juvenil y cultura escolar (Tenti Fanfani, 2003), generando el desencuentro entre las generaciones de adultos y jóvenes que hoy están en el escuela. Es factible señalar que las nuevas generaciones se parecen muy poco a los estudiantes que otrora habitaban las aulas de las escuelas secundarias, sin embargo, siendo estos últimos los que aún conforman el imaginario de los docentes. Son otras generaciones transitando la experiencia por escuelas que no han cambiado tanto. Este punto nos lleva considerar como plausible la hipótesis de la existencia de un proceso de "disociación o forzamiento" (Tiramonti, 2011) entre la propuesta de la escuela secundaria y las actuales formas de ser joven.[9]

Siguiendo con este grupo de estudios, otras investigaciones analizan la temática desde la perspectiva de las dificultades actuales para la construcción de la autoridad docente. Danilo Martuccelli (2009) ubica en la complejidad de las relaciones intergeneracionales uno de los diagnósticos que ayuda a leer el declive de la autoridad en el ámbito escolar. La relación que ubicaba a los adultos como "establecidos" y a los jóvenes como "marginales" (Elias, 1965 en Martuccelli, 2009) se ha transformado profundamente.

En el contexto actual de masificación del nivel secundario, los docentes perciben que han perdido autoridad y que el sistema de convivencia no resuelve las situaciones conflictivas que se dan en su interior. Francois Dubet (2004) señala que uno de los ejes de las transformaciones actuales de los sistemas educativos actuales es la crisis del fundamento tradicional

9 En otro trabajo referimos a esta situación como una disociación que se manifiesta de múltiples maneras, aunque quizá se plasme de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las "funciones de la escuela" y los distintos modos de vivir la "temporalidad" (Núñez, 2013).

de la autoridad escolar basado en los principios de la burocracia y su desplazamiento hacia lógicas de la construcción local de la autoridad centrada en características personales de quienes la ejercen.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que la convivencia y la violencia refieren a procesos distintos y una no es sustituto ni solución de la otra. Cabe establecer una distinción sutil pero pertinente: la convivencia implica una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de modo instrumental solo como forma de "atenuar" o "eliminar" los conflictos. Así podemos tomar dos dimensiones de la convivencia escolar que desarrollan Nilia Viscardi y Nicolás Alonso (2013) a partir de una investigación realizada en Uruguay. Mientras por una parte la convivencia constituye el conjunto de principios que guían las prácticas y definen los vínculos al interior de las escuelas donde "se conforma, allí, una gramática de la convivencia al enunciarse su sistema de reglas y normas" (2013: 29). Aparece otra dimensión más ligada al estado de las relaciones interpersonales que suceden en la cotidianidad escolar y que conforman las diferentes culturas escolares.

En lo que refiere al marco normativo sobre convivencia en la Argentina, surgido en un proceso de revisión que comenzó a fines de los años 90, se ciñó desde sus inicios a su definición de regulador de las relaciones interescolares desde el establecimiento de acciones tipificadas como faltas, la aplicación de sanciones y los modos de hacerlo. Encontramos que la mayoría del articulado de las leyes o resoluciones de convivencia escolar continuaban pensando en la convivencia como sinónimo de sanciones escolares (Fridman, 2013; Litichever, 2012) aunque se incluyeron cambios en los modos de armado de las normas y de aplicación de las sanciones. Se establece en dichas normas la resolución democrática de los conflictos al interior de la escuela, a través de una mayor participación de los alumnos en la construcción y administración de las normas escolares y se instituyen diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, fue recién en el año 2002 cuando se dicta la resolución ministerial N° 1593 que introduce cambios en las modalidades de regulación de la disciplina al interior de las escuelas medias y polimodales de su jurisdicción. La misma establece el proceso de redacción e implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) dando como marco lineamientos generales sobre adolescencia, normas y convivencia en democracia. Cada escuela debía confeccionar su acuerdo y de este modo se dejaba fuera de vigencia aquella normativa no derivada de dicho cuerpo. A pesar de este avance, la resolución no especificaba explícitamente los actores institucionales que debían participar del proceso para la elaboración de los AIC. Sin embargo, como veremos a partir de esta investigación, la escuela no ha logrado adoptar esta perspectiva en su totalidad desde las representaciones y prácticas que allí circulan.

El adolescente es caracterizado allí como un ser desafiante para escuchar y construir vínculos con los adultos. La resolución muestra la identificación de un adolescente homogéneo que pareciera ubicarse "fuera del mundo", como si sus características no respondieran a un contexto social específico con matices y singularidades y como si su configuración estuviera eximia de las relaciones con el mundo adulto. Frente a un adolescente definido como un "crítico afilado y despiadado de las incoherencias adultas" que "piensa desde el desencanto y comprende desidealizadamente a la sociedad adulta; es consciente de su derecho a ser escuchado y lo ejerce", se insta a los docente a construir una escuela en tanto escenario de diálogo intergeneracional que ratifique a los adultos en su lugar de autoridad, a la vez que posibilite a los jóvenes crecer y educarse en valores, conocimientos, saberes y habilidades.

Luego de siete años de vigencia de este marco regulatorio en el año 2009 se dicta una nueva resolución, la N° 1709, que paradójicamente marca una avanzada por sobre los reglamentos de convivencia vigentes al tratar de superar el carácter meramente sancionatorio que tenían. Para revertir este diagnóstico incluye la descripción del proceso

de participación por medio del cual se elaboran los AIC, así como sus instancias de evaluación. Marca una diferencia con la resolución anterior en tanto los adolescentes no son ubicados frente a un mundo adulto que pareciera resultarle siempre hostil, sino que señala las responsabilidades de los adultos de la escuela en tanto "anfitriones" culturales, en términos de Hanna Arendt (1996), como constructores de una legalidad institucional y del decir de la ley. Para ello describe tres dimensiones que debe asumir la escuela: la escuela es un espacio público, la escuela es una organización con finalidad pedagógica y la escuela es un espacio donde interactúan "sujetos de derechos" tanto jóvenes como adultos. Esta resolución pone mayor énfasis en la importancia de la participación de los estudiantes en todo el proceso de construcción de las normas escolares de convivencia, destacando su envergadura tanto social como institucional. En definitiva, el nuevo régimen de convivencia que abre la resolución 1709 de fines de la década de 2000, implicó un intento de profundización de las transformaciones. Aun cuando los cambios son menores de los esperados.

Las regulaciones de los AIC y su impacto sobre la construcción de la ciudadanía

En este apartado buscamos problematizar sobre las formas de construcción de la ciudadanía, prestando atención a dos cuestiones que, a modo de dimensiones empíricas, brindan indicios para indagar en las formas de construcción de la ciudadanía en la actualidad, especialmente a las tensiones existentes entre adultos y jóvenes a partir de las diferentes maneras de significar a dicha noción. Nos referimos a las regulaciones establecidas en los AIC y sobre la participación política en la escuela. En las páginas que siguen presentamos tanto el estudio de las cuestiones más reguladas por los AIC como las percepciones de docentes y estudiantes en relación a las formas de vestir y a lo que debería implicar la participación política en el ámbito escolar.

En primer lugar, cabe mencionar que al interrogarnos por el proceso de confección de dicho documento, hallamos a través de las en-

trevistas a los docentes y preceptores y las encuestas y entrevistas con los estudiantes que es notoria cierta incertidumbre sobre cómo ha sido el mismo mientras que si nos remitimos a la normativa vigente en la provincia es clara que su elaboración debe realizarse con una pluriparticipación de todos los actores escolares. El 70% de los estudiantes encuestados manifestó que en su escuela existe un AIC, pero sólo el 20,2% señaló que había participado en su redacción. Esta diferencia es significativa en las diferentes escuelas, en SI ninguno de los estudiantes encuestados había participado, en GC el 28% expresó haberlo hecho, en SA el 37,5% y en CA solo el 10% de los encuestados participó en su elaboración. Una ambigüedad similar plantean algunos docentes entrevistados, quienes ponen en duda la representatividad y forma de elaboración de los acuerdos:

> Hay un reglamento de convivencia, sí. Lo que pasa es que ha tenido muchas idas y vueltas porque, no me acuerdo exactamente, pero creo que el año pasado se estuvo trabajando con los chicos, una profe de la escuela estuvo trabajando bastante con los delegados, se reelaboró eso, varias veces se ha elaborado y se han hecho revisiones de las normas de convivencia, y el año pasado también se hizo [...]. No es algo que sea representativo en serio; cuando surge la convicción de los alumnos, sí; pero cuando es por decreto o por resolución no, también cuando vos vas y le decís a un curso "elijan delegado porque vamos a hacer esto", en realidad estás forzando una situación, no se hace por inquietud de los alumnos. Entonces, en ese marco de una pseudodemocracia se construyó el acuerdo de convivencia (docente varón, escuela de CA).

Ante este tipo de situaciones pareciera existir cierta desconfianza en la capacidad de los estudiantes de participar en el proceso de confección del reglamento a la vez que una forma de promoverlo por parte de la institución donde se lo impone como una tarea escolar más, perdiéndose de vista la oportunidad de generar espacios compartiros de reflexión acerca de las reglas que debieran organizar el espacio escolar.

En segunda instancia, según los relatos de los estudiantes de las cuatro escuelas estudiadas, las formas permitidas de vestir en las escue-

las, los accesorios habilitados, los horarios de entrada y salida –aun frente a la ausencia de un profesor– suelen ser las normas más presentes en la escuela y aspectos a ser regulados para definir los estilos y hábitos con los que los estudiantes deben y pueden estar en esa institución. Estas normas suelen ser enunciadas por los estudiantes como aquellas sobre las que las escuelas exigen más y sobre las que se aplica más sanciones. A la vez, señalan que existe cierta discrecionalidad en dicha aplicación.

Los AIC parecen ser claros en la regulación de estas prohibiciones y habilitaciones. Por ejemplo el AIC de González Catán señala respecto de la vestimenta:

> La vestimenta debe ser adecuada al ámbito escolar los alumnos usarán guardapolvos del largo adecuado, no se permitirán minifaldas, short, pantalones rotos, musculosas, camisetas de fútbol, remeras cortas, gorras y viseras. Las bermudas deben ser adecuadas al ámbito escolar (AIC, Escuela pública, González Catán).

Mientras el de San Isidro establece una regulación más genérica, "Usar una vestimenta acorde a una Institución escolar" (AIC, Escuela pública, San Isidro), el de Saladillo es más explícito al indicar

> Concurrir limpios, prolijos al establecimiento recordando que la escuela es un ámbito de trabajo, por lo tanto la ropa debe ser ante todo cómoda, y poco llamativa, evitando de esta forma "cargadas" y "competencias" innecesarias, que pueden crear conflictos y malos entendidos." "Esta comunidad educativa considera adecuado asistir aseado y con indumentaria prolija, por lo que no aceptaremos: desaliño personal; la falta de higiene y vestimenta que no sea la adecuada para una institución escolar (AIC, Escuela pública, Saladillo).

Finalmente, en el caso de la Escuela de Campana el "reglamento" era en realidad el régimen de asistencia y puntualidad de los alumnos que cada estudiante debía pegar en la solapa de uno de sus cuadernos. Allí se especificaban los horarios de ingreso y salida de la institución así como la vestimenta que debían lucir tanto en el espacio del aula como en las horas de taller –recordemos que se trata de una escuela de moda-

lidad técnica y que en el espacio del taller existen diversas regulaciones sobre la seguridad de alumnos y docentes–. En esta escuela los estudiantes asistían con una remera o buzo con la insignia de la institución.

Pueden identificarse posiciones contrapuestas en relación a la valorización sobre el carácter justo de estas regulaciones. Mientras algunos estudiantes sostienen frente a la pregunta de si hay alguna norma de la escuela que les parezca injusta, que:

> Más en verano venir con jean porque hace calor. O sino venir con la remera de gimnasia y no venir con esta verde, le aburre a cualquiera (estudiante varón, escuela de CA).

Otros señalan cierta ambigüedad frente a la justicia de dichas normas.

> Porque está bien, porque sino cualquiera vendría de short, de pollera, de tacos. Igual, te da bronca, por una parte, porque hace un calor y toca andar toda vestida así, en vez de ponerte una remera así no más, tenés que venir bien vestido (estudiante mujer, escuela de SA).

o como lo expresa el testimonio de otro estudiante de la misma escuela:

> ¿Normas injustas? Había una norma que el Centro de Estudiantes luchó y la sacó, que era las mujeres de guardapolvo, y los varones venían vestidos como querían y las mujeres de guardapolvo. Estaban todos muy agradecidos, las chicas agradecidas porque con la ropa es una manera que te expresas también, te ven como sos, digamos, a través de la vestimenta (estudiante varón, escuela de SA).

Estos casos permiten observar cómo dichos aspectos que afectan íntimamente los modos de verse ante los demás y, por tanto, las estéticas juveniles, se convierten en una demanda que articula el reclamo de los jóvenes.

Mientras para los estudiantes éstas parecieran ser las normas que más se exigen, los docentes las incluyen entre las regulaciones de necesaria exigibilidad para el funcionamiento escolar. Por otra parte, manifies-

tan que las agresiones y peleas entre estudiantes así como la "disciplina" en el aula son aquellas faltas que más observan. En este último caso, cabe destacar cierta imprecisión sobre a qué se refieren cuando hablan de disciplina, pero con la posibilidad de inferir que su significado se conecta con lograr poner en actividad a los estudiantes. A modo de ejemplo podemos citar a un docente que expresa "Ahora, las sanciones que se ponen finalmente son por problemas disciplinares entre alumnos, y siempre son directamente en el plano concreto: es ir a las piñas, problemas barriales" (docente varón, escuela de GC).

En otros casos, las escuelas cuentan con un conjunto de documentos y espacios para regular el espacio escolar que combinan elementos tradicionales con otros novedosos que fomentan cierta participación de los estudiantes. En el caso de la Escuela SI, además del AIC, cada vez que un estudiante completa tres observaciones por indisciplina se reúne el Consejo de Aula, instancia de alumnos y docentes de la misma división, quienes deben acordar una forma de resolución de la situación. Sin embargo, si el problema persiste pasa al Consejo de Profesores, que no cuenta con representación estudiantil. Esta combinación entre la persistencia de formas tradicionales de regulación, la centralización de la confección de los reglamentos por parte de los adultos, pero también de los intentos por generar espacios intergeneracionales de discusión tal vez se exprese como metáfora de los intentos de cambio y cierta continuidad de prácticas propias de la gramática escolar.

El relato de una de las docentes de la escuela transmite la ambigüedad entre la confianza en la autonomía de los estudiantes y la persistencia de la regulación en las formas de vestir, incluso como expresión de las dificultades de docentes de mayor antigüedad en la institución:

> En cuanto a los chicos, por ejemplo, una de las cosas que los ordena y que es un aspecto que todavía se sanciona es el tema del régimen de asistencias. Y realmente sanciones respecto a la conducta no hay gran cosa, no hay más amonestaciones, cosa que me parece bien, apilar sellos no tenía ningún sentido. Están los consejos de aula y los consejos

> de profesores que me parece que como idea son buenos. Tenemos un acuerdo de convivencia un poco desactualizado, al que yo le hice un par de actualizaciones y se lo entregué a la directora el otro día y le dije "Mirá, fijate, por ahí se pueden incluir estas cosas". Hay una cosa muy graciosa acá y es que cuando llega la época de verano, con la vestimenta, que no se puede venir en musculosa, y empiezan a pasar las situaciones más insólitas que se te ocurran, donde las profesoras de antaño piden que vengan a buscar a un alumno porque tiene por ahí una remera. Entonces, yo cómo llamo a una casa a decirle que vengan a buscar a la chica porque tiene una remera, ¿con qué argumento enfrento eso? (docente mujer, escuela de SI).

En cuanto a las sanciones, según las entrevistas a los estudiantes, los mecanismos de aplicación como consecuencia del incumplimiento de las normas no están tan claros y se vislumbra cierto estilo de *laisse faire* que conlleva el riesgo de decisiones arbitrarias y discrecionales por parte de los adultos de la escuela. Si bien los estudiantes hacen hincapié en la regulación sobre las formas de vestir, la misma pareciera ocurrir de manera implícita, más como un llamado continuo de atención que plasmado en una sanción particular. De los 120 encuestados, al 69,2% no lo habían sancionado en la escuela donde cursa actualmente. Del 30% que fue sancionado, ratearse y pelearse con algún compañero constituyen las dos faltas más cometidas (19,4% cada una). Por su parte, tanto la firma de actas, amonestaciones y apercibimiento escrito son las sanciones más recibidas. Muchas normas parecieran negociarse en transacciones cotidianas que posibilitan el mantenimiento de cierto orden escolar, pero que desdibujan el sentido de la ley y la posibilidad de su construcción colectiva. A modo de ejemplo, podemos citar el relato de una alumna de quinto año de la escuela de SA sobre el modo en que se entera de la existencia de una nueva norma que determina que no pueden salir antes ni entrar después cuando falta un profesor, una vez que llegó a las diez de la mañana porque una profesora había faltado y el vicerrector le hizo firmar un acta.

Frente a este contexto socio institucional, Inés Dussel señala que la autoridad adulta se juega hoy "a medio camino entre una autoridad puramente tradicional, centrada en la palabra adulta, y otra totalmente auto reflexiva, el orden disciplinario que propone la escuela parece no pisar sobre suelo firme" (Dussel, 2005: 118). La convivencia en la escuela hoy implica otra relación con la norma y con la ley, porque son ellas las que finalmente garantizan que puedan convivir personas con razones, intereses, motivaciones y pasiones diferentes en una misma comunidad. Retomando el argumento planteado por Dussel (2005) sobre la necesidad de normas y leyes para organizar nuestra vida en sociedad, es posible preguntarse por el sentido que adquiere el convivir con otros cuando existen diferencias en la noción de lo justo que jóvenes y adultos ponen en juego en cada institución educativa o cuando las instancias colectivas de resolución de conflictos no son utilizadas. Es llamativo que ninguno de los estudiantes menciona como mecanismo de sanción ni al consejo de aula ni al consejo de convivencia, ambas estrategias promovidas por la resolución vigente y los AIC.

En este apartado también buscamos indagar en la regulación de los modos de hacer "política", es decir, si los documentos y normativas promueven la organización estudiantil o incorporan temáticas acerca de los derechos de los jóvenes. ¿Qué regulaciones existen sobre las formas de participación política? ¿Qué cuestiones se especifican y en qué documentos?

A pesar de la referencia normativa común, la situación en las cuatro escuelas consideradas en nuestra investigación es marcadamente diferente, cuestión que posiblemente se deba a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Las dos instituciones que cuentan con Centro de Estudiantes son los excolegios nacionales. En el caso de la Escuela Técnica, un grupo de jóvenes quiso organizarlo, pero se encontró con no pocas dificultades, tanto para lograr el interés de otros compañeros como por la falta de apoyo de algunos directivos.

Finalmente, en la escuela de GC no funciona este tipo de instituciones, aunque sí eligieron delegados por curso.

En los reglamentos consultados encontramos algunas referencias a la participación política, y aquí es factible señalar diferencias entre las instituciones. El AIC de la escuela de GC es el único que incorpora en el documento una sanción específica.[10]. En el punto 4 señala que "la circulación de panfletos partidarios está terminantemente prohibida dentro de la escuela". Esta medida pareciera ser manifiestamente contraria a la intención de propiciar la conformación de Centros de Estudiantes en las instituciones y sitúa a la "política" como cuestión que atañe a los adultos. La regulación de las formas de participación política estudiantil no cuenta con el respaldo de una normativa específica ya que ni en el Reglamento General de Instituciones Educativas ni en las leyes y resoluciones específicas aparece dicha prohibición.[11] La ciudadanía juvenil pareciera adquirir diversas fisonomías o, para decirlo en otros términos, figuras que la proyectan más hacia el futuro que como ejercicio cotidiano. En este punto es preciso destacar que muchos estudiantes, docentes y directivos entrevistados señalan que la conformación de Centros de Estudiantes o cuerpos de delegados está habilitada, pero sostienen que no se puede "hacer política partidaria".

10 En el caso de Campana, como señalamos anteriormente, sólo hace referencia a los horarios y vestimenta.

11 Además de las referidas Ley Nacional y Provincial de Educación y Ley Nacional de Centro de Estudiantes en la Provincia de Buenos Aires, rige desde el año 2005 la resolución 4900 que en sus fundamentos proclama la concepción del estudiante como "sujeto con derecho a opinar y proponer" y la participación estudiantil como clave en la "democratización de las instituciones" y busca promover la conformación de Centros de Estudiantes en todas las instituciones de la jurisdicción. En 2011, a través de la resolución 4288/2011, tal vez ante la constatación de la diversidad de agrupaciones existentes habilita la posibilidad del reconocimiento de formatos de participación estudiantil alternativos al "centro de estudiantes" al referir que la normativa busca: "propiciar la conformación de centros de estudiantes u otras formas de organización estudiantil" (Resolución 4288/2011: 2).

En contraste, la escuela de SA plantea en su AIC la necesidad de "estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe en tanto que participar es tomar decisiones" (pág. 1, Presentación) y en la institución se promovió la realización de una Jornada de Convivencia, en coordinación con el Centro de Estudiantes y delegados de curso, para trabajar sobre la redacción del documento. La organización de dicha jornada era señalada por los estudiantes como un logro para ellos. Finalmente, la escuela SI también menciona en su AIC como una norma más que como un derecho que se espera que como "integrante" de esa institución propicie "con su participación la creación de un clima adecuado y respetuoso por la tarea educativa" (punto 5) y la elección de tres alumnos para que participen del Consejo de Aula, espacio del que forman parte el preceptor, tutor, profesor y los estudiantes para resolver situaciones de conflicto.

Esta misma escuela cuenta con una extensa tradición de organización estudiantil. El Centro de Estudiantes es parte sustancial del proyecto escolar, reconocido tanto por directivos y docentes como por muchos estudiantes. En la encuesta consultamos a los estudiantes acerca de cuáles eran los aspectos que más les gustaban de su escuela. El 30% de las menciones hizo referencia a "las actividades del Centro de Estudiantes" (que no recogió alusiones en dos escuelas y en Saladillo concentró sólo 6,9% de menciones) mientras que 43,3% señalaba "el clima que hay en la escuela" y la más aludida fue "que podemos participar, opinar" (50%). Como vemos, la referencia concreta al espacio "Centro de Estudiantes", así como la percepción de un clima escolar que posibilita la participación aparece como una dimensión clave de pertenencia institucional e integración.

Durante el trabajo de campo la escuela atravesaba una situación conflictiva debido a que habían circulado panfletos con referencias políticas y uno de los estudiantes había sido sancionado. Las paredes del establecimiento contaban con carteles que denunciaban la "persecución" a los estudiantes. De acuerdo al rumor que circulaba, las autoridades

les habrían señalado que "la militancia afectaba" el comportamiento del joven.

Más allá de la citación al alumno y su resolución –e incluso de la discusión sobre las consignas utilizadas como la noción de "persecución política"– nos interesa problematizar las tensiones que enfrenta la escuela secundaria. A modo de hipótesis sostenemos que las escuelas se ven desbordadas ante un nuevo contexto que combina la mayor visibilización de las juventudes en el nivel secundario y nuevas leyes, normativas y programas que fomentan la participación juvenil. En este escenario es sintomático que estudiantes y docentes sostengan que la "política partidaria está prohibida".

Este ejemplo permite observar la persistencia de ciertos temores en el sistema educativo sobre el vínculo de los estudiantes y los partidos políticos (Enrique, 2010), así como cuando los jóvenes participan, muestran o disputan identidades políticas ciertos actores educativos suelen ver sus acciones en términos de conflicto o amenaza (Larrondo, 2012).

Es plausible pensar que el intento de diferenciar entre una "buena" y una "mala" política –la primera vinculada a actividades gremiales o culturales, la segunda a lo partidario– es un intento por parte de los docentes y directivos de resituar el límite entre un adentro y un afuera escolar. Se impone una figura de la ciudadanía como "ensayo", como preparación para la vida adulta y para ejercer en espacios fuera de la escuela. Las normativas, así como pueden ser elementos intangibles a los cuales los estudiantes apelen "por sus derechos", establecen modos *correctos* de participar. A la vez, en toda institución se producen formas legítimas e ilegítimas de participación política que pretenden moldear las prácticas de los sujetos.

Las situaciones que describimos parecieran emerger como la manifestación de nuevas líneas de diferenciación al interior del sistema, que presenta formas de construcción de la ciudadanía y de los "modos

de hacer política" que asoman como diferentes y desiguales. Asimismo, el nuevo escenario promueve la aparición de la identificación política de los jóvenes como reafirmación de su lugar en la institución, como una estrategia más en su búsqueda de hacerse notar en el espacio escolar.

Algunas notas finales

En este trabajo buscamos trazar un panorama de la situación del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Recapitulando lo antedicho, los modos de tramitarse la convivencia en la escuela secundaria adquieren algunos matices en cada institución pero confluyen en características comunes de la matriz del nivel. Los espacios colectivos de resolución de los conflictos, como consejos de convivencia o consejos de aula, parecen estar lejos de constituirse como los mecanismos frecuentes. Mientras tanto los apercibimientos escritos, las firmas de actas o las amonestaciones continúan siendo las modalidades más usadas en la escuela secundaria que no hacen más que reproducir modalidades presentes en otras épocas. También la suspensión aparece como una estrategia recurrente que "neutraliza" al estudiante conflictivo por unos días y se constituye como una sanción "aleccionadora" para el resto. Ni una ni otra sanción se conforman como instancias de reflexión y construcción colectiva y democrática, sino más bien se instituyen como inmediatistas y más propias del modelo disciplinar. Por otra parte, a partir de los relatos observamos que en la escuela secundaria actual coexiste cierta ambigüedad en la conformación del orden escolar que se completa con una confusión por parte de los estudiantes sobre cuáles son los procesos posibles, cuáles sus derechos allí y cómo participar de los mismos.

Uno de los efectos más notorios de la dislocación es entre la propuesta escolar y las actuales formas de ser joven. Es paradójicamente, la visibilización progresiva de las identificaciones y estéticas juveniles en el espacio escolar. Tal como intentamos mostrar, este proceso se expresa de manera diferente de acuerdo a las instituciones. En algunos casos,

el tipo de representaciones y discursos que predominan acerca de la(s) juventud(es) suele hacer hincapié en la negación de sus prácticas, cuestión que obtura la posibilidad de pensar en diálogos intergeneracionales más fecundos (Chaves, 2010). Aun así y aunque continúan siendo exitosas en su función algunas de las operaciones desarrolladas por ciertas instituciones para mantener al mundo juvenil "fuera" de la escuela, existen digresiones, filtraciones, mochilas, inscripciones en las paredes de los baños o de las aulas, el momento del recreo; modos de transitar por lugares para convertirlos en espacios que muestran la presencia de "las juventudes" en la institución escolar. Las instituciones lidian de diversas maneras ante el nuevo escenario social, por lo general, combinando la persistencia de formas tradicionales de regulación sobre horarios y vestimenta con ciertos intentos de promover procesos de participación de los estudiantes que implican un aprendizaje subrepticio sobre las formas de ser ciudadano; aunque es preciso continuar indagando sobre la influencia que tiene el tipo de vínculos inter e intrageneracionales que se configuran en cada escuela sobre las percepciones de derechos, posibilidades de participación y de expresión en el ámbito escolar.

En el último apartado presentamos las tensiones entre la promoción de la participación política que las leyes y normativas impulsan y la persistencia de resabios de temor, no reconocibles fácilmente, pero presentes en los intersticios de la vida escolar, a la participación política partidaria. A pesar de que la resolución de Centros de Estudiantes no especifica la composición de las listas y refiere de manera genérica a "las agrupaciones estudiantiles", a que las leyes nacionales y provinciales fomentan la participación en la cotidianidad escolar aparece una diferenciación tácita entre política estudiantil y política partidaria. Como consecuencia, puede producirse una deslegitimación o cierto desdibujamiento del lugar del Centro de Estudiantes –precisamente cuando a través de distintas leyes y programas se impulsa su conformación–. A la vez, dicha diferenciación pareciera resituar a la política partidaria como propia del mundo adulto, estableciendo un vínculo intergeneracional

desde un lugar asimétrico en una cuestión que podría implicar la posibilidad de la producción de un espacio horizontal y de mayor proximidad.

Finalmente y como reflexión para futuras líneas de investigación, nos parece importante continuar indagando acerca del impacto de las situaciones descritas en las formas de ser joven en el ámbito escolar y las características que asumen las relaciones intergeneracionales en relación a la convivencia, la ciudadanía y la política.

Bibliografía

Arendt, H.
2003[1996] *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Península.

Baudelot, Ch. y Leclercq, F.
2008 *Los efectos de la educación*. Buenos Aires. Del Estante.

Dubet, F.
2004 "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?". En: Tenti, E. (ed.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Dussel, I.
2004 "La escuela y la construcción de un orden democrático: algunas reflexiones iniciales". En: *Revista El Monitor de la Educación*, nº 2, noviembre. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
2005 "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, nº 27, México.
2009 "La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas". En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires: Manantial.

Elías, N.
1996 *La sociedad cortesana*. México: FCE.

Enrique, I.
2010 "El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989)". Actas de II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Salta, octubre.

Fridman, D.
2013 *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar.* CABA: CLACSO.

Kessler, G.
2002 *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Larrondo, M.
2012 *Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes.* CLACSO-Red Inju (en prensa).

Litichever, L.
2011 *Los reglamentos de convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad.* Tesis de Maestría. Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO.
2012 "¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia". En: *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, nº 59/1, mayo de 2012.

Litichever, L. y Núñez, P.
2005 "Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media". En: *Revista Última Década*, nº 23, diciembre, Valparaíso: CIDPA.

Martuccelli, D.
2009 "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción". En: *Revista Diversia*, nº 1, abril, Valparaíso: CIDPA.

Montes, N.
2011 "Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible". En: *Revista Propuesta Educativa*, nº 35, Buenos Aires: FLACSO.

Narodowsky, M.
1993 *Especulación y castigo en la escuela secundaria.* Tandil: Espacios en Blanco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Núñez, P.
2013 *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar.* Buenos Aires: La Crujía.

Tenti Fanfani, E.
2001 *La escuela desde afuera.* México: Lucerna/Diogenis.
2003 *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización.* Buenos Aires: IIPE.

2011 "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y rupturas". En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Buenos Aires: Manatial-FLACSO.

Tiramonti, G. (coord.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

2011 *Variaciones sobre la forma escolar. Buenos Aires. Límites y posibilidades de la escuela media.* Buenos Aires: FLACSO-Ho.

Viscardi, N. y Alonso, N.

2013 *Gramática(s) de la convivencia.* Montevideo: ANEP.

El Buen Vivir desde la voz de los niños. Aspectos sobre ciudadanía, socialización y educación

María Verónica Di Caudo

La escuela es para los niños el espacio social e institucional por excelencia.
Es allí donde se enfrentan en forma plena a sistemas complejos de reglas, jerarquías, normas.
Es allí donde por consiguiente, pueden hacer ejercicio de sus estrategias de apropiación y resistencia respecto de los sistemas sociales.
(Brailovsky, 2012)

Resumen

Este artículo[1] se propone mostrar cómo niños y niñas de edad escolar asumen conceptualizaciones diversas sobre el Buen Vivir; qué sentidos, valoraciones y perspectivas le otorgan a través de reflexiones y vivencias, sobre situaciones y eventos en los que participan (directa o indirectamente) o sobre la información que reciben (dentro o fuera de la escuela). El trabajo de campo se realizó en una escuela primaria mixta y fiscal de la ciudad de Quito durante

1 Este proyecto se desarrolló desde el Centro de Investigación de Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ) dentro de la línea de investigación "Socialización de niños y jóvenes; familia, escuela, medios y política". Una ponencia en base a esta investigación fue presentada en la X Reunión de Antropología del Mercosur, llevada a cabo en la ciudad de Córdoba, Argentina, del 10 al 13 de julio de 2013.

2012, desde un enfoque teórico metodológico etnográfico. Al mismo tiempo se implementaron una serie de talleres lúdicos y periodísticos con un pequeño grupo de alumnos. Se muestra cómo las representaciones del buen alumno-buen ciudadano que asumen niños y niñas conviven junto a otros sentidos y experiencias ciudadanas que les ayudan a problematizar la realidad y a pensar una idea de buen vivir real y concreta.

Introducción

Reconociendo que la escuela y los procesos de socialización que en ella se dan son referentes primordiales y relevantes a la hora de repensar cómo los niños y niñas devienen sujetos ciudadanos, me interesó preguntarme qué estaba sucediendo con el concepto de Buen Vivir en la escuela y especialmente cómo era percibido por los chicos. Para esto desarrollé una estadía etnográfica durante el año 2012, en una escuela estatal mixta de la ciudad de Quito.

En la primera parte del trabajo, sintetizo brevemente algunas conceptualizaciones sobre el Buen Vivir, presento el enfoque metodológico utilizado y describo cómo la escuela asume estos principios de la política pública. En la segunda parte, me centro principalmente en las definiciones de los infantes sobre el Buen Vivir. Finalmente, concluyo señalando la importancia de considerar la voz de los niños en sus ejemplos, opiniones e interpretaciones a partir de lo que conocen y viven, ya que muchas veces trascienden las simplificaciones enseñadas en el ámbito escolar, al tiempo que describen, problematizan y piensan críticamente la realidad social.

Algunas notas sobre el "Sumak Kawsay" (Buen Vivir)

El Buen Vivir emerge como un fuerte y fundamental planteamiento en la última Constitución ecuatoriana de 2008. Con el Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013), el término se comenzó a usar ampliamente pero con alcances e interpretaciones diversas y heterogéneas. Están quienes lo asemejan al concepto original indígena Sumak Kawsay; otros, a la modernización del mismo, y hay también quienes

perciben el empleo del concepto como mera manipulación política. Más allá de toda interpretación –actualmente en el Ecuador–, el Buen Vivir aparece casi como *slogan* publicitario en vallas y carteles de la ciudad, en propagandas y discursos varios (sociales, comunitarios, económicos, educativos).

La construcción de "una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el Buen Vivir, el Sumak Kawsay", es la inspiración plasmada en el preámbulo constitucional ecuatoriano. Se hace hincapié en el goce de los derechos y en el ejercicio de las responsabilidades en el marco de la interculturalidad como condiciones del Buen Vivir (Constitución, 2008: art. 275). El Buen Vivir se consagra como eje del desarrollo nacional, caracterizado por la inclusión y la equidad, la biodiversidad y los recursos naturales (Constitución, 2008: título VII). Sus principios encierran temas de agua, alimentación, ambiente sano, comunicación e información, cultura y ciencia, educación, hábitat y vivienda, salud, trabajo y seguridad social (Constitución, 2008: título II). El Plan Nacional propone una visión del Buen Vivir que amplía derechos, libertades, oportunidades y potencialidades de los seres humanos, comunidades, pueblos y nacionalidades, al tiempo que garantiza el reconocimiento de las diversidades para alcanzar un porvenir compartido dentro de una sociedad justa, libre y democrática (SENPLADES, 2009).

En los pueblos originarios de lo que se habla es de crear condiciones materiales y espirituales para una vida armónica en permanente construcción, lo que significaría el "Vivir Bien" (Huanacuni Mamani, 2010). El Sumak Kawsay rechaza una perspectiva unilineal de la historia (de Sousa Santos, 2006) y recurre a la idea del *nosotros* (para el pensamiento ancestral el mundo es eminentemente colectivo). Debido a esto es que existen posturas críticas sobre la transferencia del concepto desde la cosmovisión indígena a la actualidad del país, porque se reconstruye con la mediación de otra lengua y estructura de pensamiento (Belasteguí, 2012) o porque el modelo de crecimiento económico neoliberal no

tiene sentido en el pensamiento ancestral (Montaluisa, 2012)[2]. Otros en cambio, sostienen que apelar a este concepto es buscar en esquemas míticos del pasado y que esta retroproyección no sirve para movilizar fuerzas reales de cambio (Sánchez Parga, 2011), o consideran que se niegan las intensas transformaciones del mundo indígena, cayendo en un fundamentalismo e instrumentación política del concepto (Houtart, 2011).

Breve encuadre metodológico

La investigación fue planteada desde un enfoque etnográfico orientado a la "documentación de lo no-documentado de la realidad social" (Rockwell, 2009) que permitió la reconstrucción de sentidos de los distintos sujetos a partir de narrativas, observaciones y prácticas; estudiando de primera mano lo que la gente hace y dice en contextos particulares, lo cual supone un contacto bastante prolongado del investigador con los sujetos de su investigación en escenarios significativos (Hammersley, 2006; Walford, 2008). Este enfoque me resulta valioso porque posibilitó una aproximación comprensiva a los sentidos del complejo mundo social, lo cual sólo es posible si en su "estar ahí" (con la población de estudio) el investigador logra realizar una apertura perceptiva-cognitiva-emocional que genere un espacio vital de vivencias compartidas con esos otros, sujetos de estudio. Es decir, el "estar ahí" sólo es productivo científicamente si se entablan relaciones de alteridad, en las cuales surge la interacción de las reflexividades (Guber, 2001, 2005; Milstein, 2011).

La investigación requirió trabajo de campo en la escuela mediante observación participante, entrevistas e intercambios informales grupales e individuales con sujetos adultos y niños/as. Participé en conversaciones con adultos y con niños, compartí recreos, observé clases

2 Entrevista con Luis Montaluisa, dirigente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y fundador de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

en distintos grados, concurrí a algunos eventos escolares y reuniones docentes. Todo esto me posibilitó acercarme más a los "intersticios del quehacer cotidiano" (Rockwell, 2011) de los sujetos educativos e intentar relacionar los pequeños sucesos con procesos más vastos en los que pueden configurarse otras comprensiones (socioculturales, históricas, políticas, estéticas, etc.). Para mí fue muy importante privilegiar el encuentro con los niños y niñas de la escuela y por eso planifiqué algunos talleres lúdico-periodísticos con el objetivo de lograr espacios de diálogo y trabajo con mayor tiempo. A través de actividades literarias y periodísticas (como narrar historias, producir cuentos, tomar entrevistas, redactar noticias), de actividades artísticas (pintar, dibujar, dramatizar y cantar), los niños expresaron sus ideas, opiniones y relataron experiencias personales sobre la ciudadanía y el Buen Vivir en la escuela, sus barrios y sus propias vidas familiares. Se concretaron cuatro talleres con la participación de unos 12 a 14 niños y niñas de la escuela de cuarto, quinto y sexto grado, con una duración de dos horas cada uno[3].

El registro de todo el rico material etnográfico fue realizado por distintos medios: notas en diario de campo, grabaciones de entrevistas (y sus respectivas transcripciones), archivo sistemático de los trabajos de los talleres realizados por los niños/as, fotografías, videos. El análisis y la construcción de datos, fue un trabajo continuo de lecturas y relecturas del material, de descripciones detalladas y analíticas, de interpretar actividades, creencias compartidas, prácticas y discursos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo, en diálogo con las del observador, de ejercicios de escritura y reescritura.

El conocimiento es un proceso que se va dando desde un sujeto en relación con otros sujetos cuyo mundo social se quiere explicar. La reflexividad (que es indispensable en este tipo de investigación) se lo-

3 Tres estudiantes de pregrado de la Carrera de Pedagogía-Sede Quito participaron en algunos de estos talleres, así como también en el comienzo del trabajo de campo. Ellos fueron: Max Mantilla, Anita Sánchez y Tania Velasco.

gra por medio de interacciones, diferenciaciones y reciprocidad entre la reflexividad de la investigadora (compuesta de sentido común, teoría, modelos explicativos, determinados esquemas cognitivos, habitus disciplinarios y epistemocentrismos) y los actores o sujetos de investigación. Los procesos de reflexividad incluyen la perspectiva de agentes sociales que son portavoces de la diversidad (Rockwell, 2009; Guber, 2001) y en este caso, opté por privilegiar a los niños y niñas.

Construyendo una escuela del Buen Vivir

Comencé mi inserción en el campo con ideas, opiniones y suposiciones sobre el Sumak Kawsay; imposible no tenerlas en el contexto del proyecto político ecuatoriano centrado en el paradigma del Buen Vivir implantando desde la última reforma constitucional. Me fui encontrando con un fuerte discurso normativo que intentaba construir una "escuela del Buen Vivir". Interactuando con los niños y niñas en las aulas, observando clases, sus juegos y sus recreos, escuchando sus intereses y preocupaciones en intercambios informales se fueron abriendo procesos de reflexividad que me permitieron acceder a otros sentidos y a otras miradas. Los niños como agentes sociales y ciudadanos se convirtieron en portavoces de alcances diversos en el concepto de Buen Vivir.

Estar en el día a día de la escuela, relacionándome con adultos, pero especialmente con sus alumnos, me hizo pensar que si en el origen, el Sumak Kawsay es una vida en armonía, las discusiones sobre su uso y alcance son las que se manifiestan cuando nos preguntamos qué entendemos por "vivir bien", por "vivir en armonía". ¿Qué entendían por un vivir armonioso los pueblos originarios? ¿Qué entienden hoy las distintas etnias del Ecuador? ¿Cómo interpreta el concepto el Estado Nacional y las voces críticas? ¿Qué entienden la escuela, los chicos, los maestros, los padres? ¿Qué entendemos y qué se nos quiere hacer entender desde una producción de sensibilidad estética? En esta presentación voy a mostrar el tema desde algunas voces pero especialmente me centraré en la mirada y las vivencias de los niños y niñas de la escuela.

Desde que me acerqué a la institución escolar quedó instalada la temática ciudadana vinculada estrechamente al Buen Vivir, "porque ahora todo es Buen Vivir", según la voz de la directora y de algunas maestras con las que entablé los primeros diálogos. La directora se mostraba preocupada por cumplir y hacer cumplir las diversas demandas del Ministerio de Educación que tenían que ver con nuevo curriculum y textos que el Estado asignaba, evaluaciones y controles a las instituciones, extensión de la jornada laboral docente a ocho horas de trabajo, desarrollo de proyectos sobre el Buen Vivir, etc.

Para el Ministerio de Educación del Ecuador, la educación era un componente esencial del Buen Vivir y lo presentaba como un "nuevo modelo de desarrollo", proponiendo una serie de principios y valores básicos para una convivencia armónica en el marco de respeto a los derechos humanos. Los lineamientos sobre el proyecto ciudadano del Buen Vivir emanaban vía currículo, textos educativos y normas varias. Por ejemplo, la Reforma Educativa (instaurada desde el año lectivo 2010-2011) presentaba al Buen Vivir como eje transversal incluyendo la interculturalidad, la protección del medioambiente, la salud, la formación de una ciudadanía democrática, la educación sexual. Se había creado un Sistema de Declaratoria de "Escuelas del Buen Vivir y de Calidad" que buscaba fortalecer a las instituciones educativas públicas. La introducción de todos los libros escolares destinados a la Educación General Básica y proporcionados por el Estado, indicaba:

> El Ecuador ha sido, según el poeta Jorge Enrique Adoum, *un país irreal, limitado por sí mismo, partido por una línea imaginaria,* y es tarea de todos convertirlo en un país real que no tenga límites. Con este horizonte, el Ministerio de Educación realizó la Actualización y Fortalecimiento el Curriculum de la Educación General Básica que busca que generaciones venideras aprendan de mejor manera a relacionarse con los demás seres humanos y con su entorno y sobre todo, a soñar con la patria que vive dentro de nuestros sueños y de nuestros corazones. El Ecuador debe convertirse en un país que mire de pie hacia el futuro y eso sólo será posible si la educación nos permite ser

> mejores ciudadanos. Es una inmensa tarea en lo que todos debemos estar comprometidos para que el Buen Vivir sea una práctica cotidiana (Ministerio de Educación, 2011).

Las referencias a la igualdad y la equidad en la diversidad, la participación ciudadana y la plurinacionalidad eran citadas de manera abundante en los textos escolares de todas las áreas y años del curriculum. Se integraban frases y mensajes cortos relacionados con los derechos y los principios de participación: igualdad, autonomía, respeto, solidaridad, discusión pública.

También en la escuela se hablaba mucho del Buen Vivir y casi todas las aulas lucían decoraciones alusivas en carteles o pizarrones. Un día que observaba una clase en 6º grado, la maestra les pidió a los niños dar lectura a una de ellas ante mi presencia, quienes a coro repetían: "Buen Vivir: respetuosos, amigables, buenos, solidarios, educados, honestos, pacifistas". La maestra reforzó el discurso diciendo: "cuando no peleamos somos buenos niños y tenemos que tener las cosas bien ordenadas". Esta misma docente relacionaba el Buen Vivir con proyectos educativos ecologistas que se estaban realizando en aquel grado y" que les enseñan a los niños a ser buenos ciudadanos y cumplir con el Buen Vivir". El concepto era reproducido textualmente en hojas enteras, una y otra vez en los cuadernos de los niños.

De esta forma, libros de textos, junto a pizarrones (carteleras o equivalentes) y cuadernos de los alumnos se convertían en un sistema triangular de situación didáctica: saber/libro, maestro/pizarrón y alumno/cuaderno. Los pizarrones mostraban y establecían lo que se había obtenido de un espacio oficializado y legitimado por los libros y los cuadernos reproducían, aceptaban, asimilaban y conservaban el relato incrustado en la vida escolar. Es claro cómo el *adentro* y el *afuera*, a un nivel simbólico, se veían representados en un sistema que organizaba saberes escolares (Brailovsky, 2012). Así, los objetos escolares actuaban como canales de inculcación ideológica, política, nacionalista, disciplinaria e incidían con fuerza en la construcción de identidades sociales dentro de la escuela.

Muchísimos episodios escolares unían el "portarse bien (escuchar, obedecer, no molestar, pedir la palabra para hablar, no mentir, respetar a los adultos, etc.)" y ser "buenos alumnos (hacer los deberes, ser puntuales, ser ordenados y aseados)" con convertirse en "ciudadanos del buen vivir". Los mejores promedios y las mejores acciones de los alumnos también eran muestra de estudiantes que se esforzaban y se comprometían con el Buen Vivir. De igual manera, docentes y directivos trasladaban esta cuestión a las familias. Familias que iban a la escuela cuando eran convocadas, que eran responsables o se ocupaban de sus hijos ("mandándolos limpios y con los útiles completos") eran ejemplos de Buen Vivir y viceversa.

La socialización escolar consiste en la transmisión e internalización de un conjunto de convenciones que se inscriben como parte del "sentido práctico" (Bourdieu, 1997) y que vuelven significativos, razonables, legítimos, aceptables los mandatos morales, los modos "correctos" de actuar y hablar y el reconocimiento de determinadas "verdades". Así, los alumnos reciben –de la autoridad pedagógica– un conjunto de prácticas, significados, discursos que integran la cultura "legítima" y que incluyen supuestos tácitos y dimensiones no conscientes de los sentidos transmitidos. En este sentido, el proceso de socialización escolar forma parte de la reproducción cultural (Willis, 1988) y el paso de los niños por la escuela se transforma en un lugar privilegiado de formación ciudadana. Es en este contexto investigativo, donde se difunde lo que se esperaría (o no) de un ciudadano del Buen Vivir.

El pensamiento infantil sobre el Buen Vivir

Tanto los intercambios informales como los talleres lúdico-periodísticos[4] que compartí con los niños, fueron espacios para explayarse

4 En el primer taller los niños trabajaron con los periódicos del día. En el segundo, la propuesta fue crear cuentos. En el tercero, en base a entrevistas que habían realizado los mismos niños a adultos, se dialogó sobre problemas ciudadanos en distintos ámbitos y posteriores dramatizaciones en las que ellos evidenciaron desde

sobre los temas del Buen Vivir. Señalaron la falta de Buen Vivir en la escuela cuando: "hay niños que pegan a las niñas y también al revés o el maltrato de niños grandes a chiquitos porque les pegan o les quitan la colación. Otros marcaron la falta de respeto a los compañeros y el maltrato de profesores hacia los alumnos cuando les reprenden o les gritan". En cambio consideraban situaciones de Buen Vivir en la escuela cuando había ayuda y gestos de solidaridad de unos a otros (cuando alguien se lastimaba, cuando se prestaban juguetes o útiles escolares, cuando los niños se permitían unos a otros intervenir en juegos). Además de estos ejemplos que tienen que ver con las interacciones entre los sujetos, los niños/as también puntearon otros problemas de la escuela que los relacionaron con la falta de Buen Vivir: "baños sucios y con malas palabras o basura botada por ahí". Si bien no hablan de sujetos, se entiende que hay personas (adultos o niños) que ensuciaban o no cumplían con el cuidado de la escuela.

Los escolares, detectaron la falta de Buen Vivir en contextos más amplios como el país o el barrio: "en los candidatos a presidente no hay el Buen Vivir porque hay amenazas e insultos". Relataron y dramatizaron innumerables episodios de robo, en la familia o en vecinos. Asimismo, situaciones de venta y consumo de drogas y de pandillas, aparecieron en sus relatos, juegos y dibujos, y siempre fueron relacionadas a la "falta de Buen Vivir".

En general, los niños identificaban a policías y maestros como *cuidadores* del Buen Vivir, especialmente cuando luego de una situación de desorden, estas autoridades lo restablecían (ejemplo: cuando dos niños se peleaban venía la maestra a separarlos o cuando había delincuentes, la policía los *atrapaba*). Los alumnos expresaban que el Buen Vivir era ser un buen ciudadano o que los ciudadanos son los que cumplían el Buen Vivir. Aparecían frases como: "un buen ciudadano no contamina

su óptica, problemáticas ciudadanas. La propuesta del cuarto y último taller fue sobre el tema de la participación en la escuela y el soñar con una escuela diferente.

el medio ambiente; para que haya Buen Vivir debemos tener deberes y derechos porque cuando no tenemos deberes, no hay derechos".

Estas miradas de los niños exceden la consideración de una democracia formal o de la ciudadanía asociada a lo territorial, como unas alumnas de tercer grado me dijeron que la maestra les enseñó: "Yo nací en Carapungo [se refiere a una parroquia de Quito] y por eso soy ecuatoriana. Así nos dice la maestra que si nacimos acá somos ciudadanos de acá, de Ecuador. Nos sabe decir que desde que nacemos somos ecuatorianos".

Cuando los niños trabajaron con el periódico del día, organizados en tres grupos y seleccionando noticias en donde aparecía o no –según ellos– el Buen Vivir, ningún grupo repitió la elección de recortes. Todos escogieron tanto noticias nacionales como internacionales de diversos ámbitos: políticos, económicos, sociales, ecológicos. Un grupito de cuatro infantes eligió una noticia sobre "cadáveres que portaban papeles de Sinaloa" (estado mexicano). Un niño explicó: "esto no es el Buen Vivir porque no hay que conducir ebrio", mientras otro del grupo le replicó: "no, no, no era porque estaban borrachos, no era por conducir ebrio, es que llevaban bombas y eso no es Buen Vivir". La otra noticia que este grupo seleccionó tenía por título "Los niños afectados por la trata" y dijeron que les asombró "porque no se debe maltratar a los niños y niñas, porque eso no es Buen Vivir". En estos ejemplos trabajados vemos que los chicos intentan comprender y discutir entre ellos la información internacional presentada en los periódicos a través de interpretar titulares, fotos e infografías.

Otro grupo eligió una noticia nacional para contarnos que la policía halló drogas en La Mariscal (barrio del centro-norte de Quito) y explicarnos que "agentes antinarcóticos encontraron una banda de narcotraficantes que estaban transportando droga a otros países pero fueron atrapados. Había 49,1 kilos de cocaína y 129,6 de marihuana". En cambio, cuatro niñas optaron por noticias relacionadas con el medio ambiente. "El hielo de los polos da pistas para comprender el cambio

climático" era el titular del artículo en el cual las alumnas argumentaron "que hay que cuidar el medio ambiente y eso es Buen Vivir". La noticia opuesta al Buen Vivir fue "Pujilí reclama por la contaminación" y manifestaron: "nos impacta porque habla de la contaminación del medio ambiente que significa no Buen Vivir". Otros destacaron la noticia sobre "Apoyo oficial para el Aeropuerto Cotopaxi" y una niña explicó a todos que ella pensaba "que como el presidente estaba colaborando con el aeropuerto, hay Buen Vivir". Otra noticia fue referida a unas nuevas monedas de un dólar que el Banco Central estaba fabricando pero los niños estaban "sorprendidos porque pertenecen a la serie de presidente de EEUU y acá estamos en Ecuador". Y la tercera, fue la elección de una foto de publicidad en la que se veía a una pareja: "pensamos que estas personas están practicando el Buen Vivir porque se demuestran cariño".

En las interpretaciones que hacen los alumnos, el Buen Vivir aparece ligado a valores, a situaciones que se clasifican como *buenas* relacionadas tanto con personas, barrios o países como con la naturaleza. Si bien las enseñanzas escolares se trasladan a la lectura de la realidad social, es evidente que emerge una lectura socio-política bastante más compleja en relación a la que muestran los textos escolares y los discursos de los maestros de ciertos hechos ciudadanos nacionales e internacionales.

Cuando en otro taller los niños crearon cuentos colectivos, se evidenciaba que en todas las historias aparecían marcadamente *buenos* y *malos* (sean estos personas, animales o personajes de ficción). En uno de los cuentos, también emergía la categoría de *pobreza* y las niñas la relacionaban con pares opuestos como limpio/sucio, entero/roto, premios/castigos. Los términos negativos (maldad, pobreza, suciedad, castigos) siempre correspondían a la ausencia del Buen Vivir y viceversa. Esta interpretación de los niños es muy cercana a los estudios de Mery Douglas (1966) en donde la limpieza es considerada expresión de un estado moral y un modo de vida virtuoso, y la suciedad y sus efectos formaría un modo de vida inmoral. Lo sucio e impuro, "lo que está fuera de lugar"; así como lo limpio, lo puro, "lo que debe ser", son valores relativos

dependientes de sistemas de clasificación de una sociedad que permiten develar aspectos profundos del orden moral y social.

Al realizar entrevistas a adultos de sus contextos (papás, hermanos mayores u otros familiares, docentes) identificaron problemas que afectan a la ciudadanía, tanto a nivel barrial como nacional. Entre los primeros, aparecieron: delincuencia, terrenos abandonados convertidos en basurero, baches en las calles y problemas de tráfico vehicular. En el país, señalaron los actos delictivos y la falta de empleo como problemas de envergadura (en algunos entrevistados estos problemas aparecían ligados). Otros familiares como hermanos y primos destacaron diversas problemáticas de contaminación. En propuestas de juegos dramáticos, los niños y niñas actuaron con temas reiterados: robos, violencia en las calles, venta de drogas y problemas de pandillas en los barrios y en los colegios.

Una mirada más problematizadora que la enseñada por la escuela

> *El Estado no precisa necesariamente dar órdenes, y ejercer una coerción física para producir un mundo social ordenado: no mientras esté en disposición de producir unas estructuras cognitivas incorporadas que sean acordes con las estructuras objetivas y garantizar de este modo la sumisión dóxica al orden establecido.*
>
> (Bourdieu, 1997: 120)

En el Ecuador actual, ciertas conceptualizaciones del Buen Vivir atraviesan propuestas político educativas, curriculum, libros escolares, enseñanzas de los docentes y la cotidianidad de la escuela reforzando un discurso hegemónico de orden educativo.

El Buen Vivir ciudadano, complicado en su definición, se simplificaba en la escuela cuando era enseñado como contenido, limitado a valores (ecológicos, de convivencia, entre otros) que reforzaban la

constitución de *buenos alumnos*. Sabemos que los niños/as "son sujetos condicionados como todos por relaciones asimétricas en que viven, despliegan estrategias e interpretaciones diversas en y sobre el entorno social" (Hecht *et al.*, 2009: 4) y por eso quisimos recuperar su mirada sobre temas de ciudadanía –aparentemente temas de "grandes"– y visibilizarlos como interlocutores válidos.

En el trabajo que aquí se comparte, busqué mostrar cómo los escolares (mediante actividades y declaraciones) abrieron mucho más la conceptualización del Buen Vivir respecto a la que aparecía en los discursos de maestros y textos escolares. Y no sólo eso, sino que la problematizaron en distintos niveles de preocupación ciudadana: ecológicos, sociales, culturales y económicos. Pudimos observar que mientras los alumnos asumían el discurso escolar del *buen ciudadano* al cual se llegaba siendo un *buen alumno* y un *buen compañero* en la escuela, no eran ajenos a otros discursos y prácticas porque vivían e interactuaban al mismo tiempo en diversos espacios de socialización (familiar, barrial, cultural). En estos espacios armonía y desarmonía convivían.

Los problemas de convivencia fueron vistos por los niños mucho más allá de los comportamientos disciplinarios escolares. Los niños demostraron un conocimiento (aunque hay veces superficial o erróneo) de serias problemáticas sociales como la violencia, la trata, la droga, la delincuencia, el maltrato, en donde vinculan cuestiones sociales, económicas y políticas.

La escuela –siempre preocupada por la enseñanza de los valores– había encontrado un nuevo ámbito para trabajarlos en los principios del Buen Vivir. El tradicional discurso escolar sobre educación en valores se modernizaba política y ciudadanamente. El Buen Vivir, así pedagogizado y más allá de las discusiones sobre su alcance y sentidos, reforzaría el arbitrario escolar dominante (Bourdieu, 1997) mediante principios de orden escolar (Milstein y Mendes, 1999), preparando a los alumnos para el orden social y ciudadano, que se mostraría como *armónico*. Vemos entonces cómo distintos agentes políticos y educativos

convergían en la construcción de un sujeto político considerablemente abstracto, plural y globalizado: los ciudadanos del Buen Vivir que se movían en diversidad y armonía en una nueva forma de convivencia (Preámbulo Constitucional, 2008).

Cuando concebimos la idea de armonía y equilibrio del ser humano con lo creado, con la naturaleza, con los otros seres humanos en convivencia, estamos pensando en clave estética, con claros deslizamientos éticos y políticos. La escuela, desde matrices de clasificación y jerarquización, forma sensibilidades colectivas esperables. Y desde el orden escolar, los valores se equiparan a lo *armónico* y moldean imaginarios compartidos y subjetividades ciudadanas para el orden sociopolítico. La educación pública a partir de su objetivo integrador, de su mandato de universalización y homogenización se erige como símbolo de igualdad ante el Estado y construye un imaginario, unos valores, un destino y un patrimonio simbólico común; idealiza un *nosotros* poco especificado socialmente, más fundado en valores universales y en una cultura cívica que cuadra con una democracia representativa desarrollada, constituyéndose "ese vago sujeto colectivo, titular de derechos de soberanía" (Cruces y Díaz de Rada, 1995: 178).

Más allá de discursos, normas y enseñanzas, la inmersión en el campo me permitió comprender que los niños y niñas visualizan la armonía y la desarmonía desde lo que viven y experiencian. No hay Buen Vivir cuando existe maldad, pobreza, suciedad, castigo, maltrato, inseguridad, contaminación. Ellos imaginan, juegan y hablan de una escuela y de una ciudad limpia, de solidaridad entre iguales y diferentes (entre niños y niñas, entre adultos y niños, entre políticos y ciudadanos), de demostraciones de cariño y buen trato, de participación porque pueden hacer cosas que les gustan y que eligen hacer, de promesas que se cumplen. A su vez, es claro que ven al Ecuador interactuando con otros países, en un contexto global mayor, con relaciones ecológicas y de ambiente, con instituciones políticas y públicas, también en un juego no siempre armónico ni equilibrado. Talvez los niños ayuden a clarificar

concretamente lo que es vivir bien cuando nos hablan de sus cosas, de sus deseos, de su realidad cercana y experienciada en relación a contextos mayores como el barrio, el país, el mundo, la calle, la escuela, la naturaleza, las relaciones y vinculaciones con sus pares y con adultos.

Resulta importante, entonces, no sólo hablar de la infancia, sino y principalmente considerar a los niños y niñas como agentes y actores sociales, buscando seriamente recuperar sus miradas en los entramados de relaciones ciudadanas, sociales, políticas, históricas, ambientales, éticas y estéticas. No sólo investigar sobre ellos, no sólo diseñar políticas para ellos, sino investigar con ellos, pensar con ellos y asumirlos como reproductores y productores activos de la cultura, del conocimiento y de relaciones sociales. Para esto se necesita permitirles hablar y permitirnos escucharlos como parte de nuestra socialización cotidiana, tanto dentro como fuera de la escuela.

Referencias bibliográficas

Belasteguí, M.
2012 "Un triple punto de partida". En: *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación.

Bourdieu, P.
1997 *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Brailovsky, D.
2012 *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Argentina: Homosapiens.

Asamblea Nacional Costituyente
2008 Constitución del Ecuador. Montecristi: Asamblea Constituyente.

Cruces, F. y Díaz de Rada, A.
1995 "La cultura política, ¿es parte de la política cultural, o es parte de la política, o es parte de la cultura". En: *Política y Sociedad*, 18:165-183, Madrid: UNED.

De Sousa Santos, B.
2006 *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

Douglas, M.
1973[1966] *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.

Gubern, R.
2001 *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
2005 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Hammersley, M.
2006 "Etnography: problems and prospects". En: *Ethnography and Education*, 1(1): 3-14, Taylor y Francis.

Hecht, A. C. *et al.*
2009 "Niñez y etnografía. Debates contemporáneos". VII Reunión de antropología del Mercosur. Argentina. [Recuperado en marzo de 2014, disponible en: www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/.../GT25-Ponencia%20(Hecht).pdf].

Houtart, F.
2011 "El concepto de Sumak Kawsay y su correspondencia con el bien común de la humanidad". En: *Revista Ecuador Debate*, nº 84, diciembre de 2011. Quito: Centro Andino de Acción Popular.

Huanacuni Mamani, F.
2010 *Vivir Bien-Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Milstein, D.
2011 "Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad". En: Milstein, C. *et al. Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: IDES-Miño y Dávila.

Milstein, D. y Mendes, H.
1999 *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno en la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rockwell, E.
2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
2011 "Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?". En: *Discusiones sobre infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Biblos.

Sánchez Parga, J.
2011 "Discursos retrovolucionarios: sumak kawsay, derechos de la naturaleza y otros pachamamismos". En: *Revista Ecuador Debate*, nº 84. Quito: Centro Andino de Acción Popular.

SENPLADES
2009 "Plan nacional para el Buen Vivir 2009-2013". [Recuperado en noviembre de 2012, disponible en: http://plan.senplades.gob.ec/introduccion].

Willis, P.
1988 *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid: Akal.

Walford, G.
2008 "The nature of educational ethnography". En: Walford, G. (ed.), *How to do educational ethnography*. London: The Tufnell Press.

Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía

Silvia Grinberg, Mercedes Machado y Sofía Dafunchio

Resumen

Desde fines del siglo XX se ha vuelto cada vez más usual escuchar, tanto en la escuela como en los medios masivos de comunicación, reclamos relacionados con la falta de valores, proyectos, sueños, interés, iniciativa y/o participación pública y política de los jóvenes. A la vez que la escuela suele aparecer como un lugar degradado con relativo valor para la comunidad. Imágenes que suelen hacerse más irrefutables cuando se trata de las periferias urbanas que reprochan de nihilismo a los jóvenes como de criminalidad. En este trabajo, a través de resultados de investigación que venimos realizando en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental de la región metropolitana de Buenos Aires, nos proponemos debatir esas aseveraciones. Asimismo y a través de la palabra de los estudiantes, nos detenemos en cómo la escuela aparece, aunque desde ya no sin tensiones, como un lugar clave tanto respecto de su vida presente como en relación con sus esperanzas de futuro. En la intersección entre ambos ejes, la escuela y los relatos de futuro de los jóvenes, se ubican las reflexiones del presente artículo.

Introducción

En este artículo presentamos los resultados de investigación[1] que nos encontramos realizando en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana en la región metropolitana de Buenos Aires. En este trabajo nos centramos, específicamente, en la descripción de los dispositivos pedagógicos atendiendo a los relatos de futuro tal como son producidos por estudiantes en la escuela. Nos detendremos en aquello que lo/as estudiantes relatan sobre sus vidas y sobre su escolaridad en el marco de un taller documental que realizamos desde 2008, en una escuela secundaria de la región metropolitana de Buenos Aires.

La pregunta por el futuro en general y escolarización en particular, adquiere importancia por diversas cuestiones: 1) nuestra experiencia en campo contrasta con las imágenes de apatía y desencanto que pesan sobre lo/as jóvenes en general, especialmente quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana: 2) entendemos que las instituciones educativas tienen frente a sí la tarea de preservar y transmitir el pasado en aras de la posibilidad de un futuro. De esta forma, sin la posibilidad de imaginar y pensar futuro, la vida escolar sencillamente no es posible. Así, sin la posibilidad siquiera de pensar que hay un mañana y que este podría ser mejor, las escuelas no pueden sostener las paredes que las rodean. Ahora bien, tal como lo propondremos a lo largo del presente trabajo, entendemos que en los contextos que se desarrolla esta investigación, la vida cotidiana de los barrios pero también de las instituciones, se encuentra en permanente situación de excepción

1 Los siguientes son los subsidios gracias a los cuales venimos desarrollando este trabajo: "La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez" (Área Metropolitana de Buenos Aires), CONICET 2010-2012. "Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad en emplazamientos urbano/ marginales. Un estudio en caso en la Enseñanza Secundaria Básica del Partido de Gral. San Martín". PICT 2005-2009, Proy. Nº 33413, Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica, Argentina y Secretaría de Ciencia y Técnica, UNSAM SC06/079. 2004-2008.

(Agamben, 2001; Grinberg, 2011; Grinberg *et al.*, 2012), de forma tal que el presente y la posibilidad de futuro se teje entre la utopía de un mañana mejor y el desencanto que provoca vivir en estos espacios de las metrópolis del sur global que condensan extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Proponemos que la vida de las escuelas se construye en una cotidianeidad que se dirime en la tensión que se genera entre estos términos, que a la vez se constituyen en aspectos para pensar la escolaridad contemporánea.

Es en este marco que a lo largo de este artículo nos importa poner en tensión y debatir con aquellas miradas que definen a lo/as jóvenes y, a quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana, como sujetos que han perdido las esperanzas. Asimismo, a través de la observación de campo nos proponemos discutir aquellos relatos que circulan tanto dentro como fuera de la escuela, que señalan a la institución como lugar que no tiene o perdió sentido en la vida de estos sujetos[2]. De este modo, a través del trabajo de investigación, ofrecemos herramientas para repensar la imagen que predomina en los medios y en textos académicos, que suelen describir a los y las estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana, sus escuelas y barrios, como "peligrosos"[3], sin

2 En relación a la crisis y pérdida de sentido de la escuela encontramos diversas notas en los diarios. Entre otras, ver: "El problema de la secundaria es que los alumnos no le ven sentido a la escuela" (Diario Clarín, 09/05/2010), "La escuela pública atraviesa hoy una crisis cultural" (Diario Clarín, 23/01/2012), "Una escuela en crisis" (Diario La Nación, 05/11/2011), "La vieja escuela no sirve en el siglo XXI" (Diario La Nación, 21/04/2010), "Escuelas tomadas, otra muestra de la crisis educativa" (Diario La nación, 21/09/2013). Asimismo, recuperamos las discusiones presentadas en diversas investigaciones sobre la situación de la escuela secundaria, que pareciera encontrarse "estallada", "fragmentada", "vaciada de contenidos" y de sentido (Dussel, 2007; Fernández, 1998; Gallart, 2006; Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Tedesco, 1996; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; UNICEF, 2011; Vasen, 2008).

3 En relación a la criminalización de los jóvenes pobres, encontramos diversas notas en los diarios. Entre otras ver, "Los medios y los jóvenes" (Pagina 12, 10/09/2008), "La Nación, pobreza y delitos" (Diario Miradas al Sur, 18/03/2013), "Pobreza y delito" (Diario La Nación, 05/03/2013).

sentido, sin futuro y/o sin la posibilidad misma de pensarlo y soñarlo (Reguillo, 2000; Saintout, 2007, 2009; Viviani, 2013).

Desde fines del siglo XX se ha vuelto cada vez más usual escuchar, tanto en la escuela como en los medios masivos de comunicación, reclamos relacionados con la falta de valores, proyectos, sueños, interés, iniciativa, y/o participación pública y política de los jóvenes. Es en este escenario que el concepto de "juventud", entendido como construcción social, comenzó a ser pensado de modo contradictorio (Chaves, 2006; Elizalde, 2005; Feixa, 1998; Jaramillo, 2005; Reguillo, 1997). Dos relatos, en principio contradictorios, se tejen para pensar la juventud. Por un lado, aquel que vuelve a ese momento de la vida objeto de deseo, promesa de cambio, positivo y vital; adultos luchando contra el paso del tiempo queriendo permanecer en ese estado de eterna juventud. Por otro, la juventud que se enlaza con imágenes nihilistas, marcadas por el desencanto y la peligrosidad. Es habitual escuchar que los jóvenes ya no son lo que eran, definiéndolos por lo que supuestamente les falta o perdieron; pensados como sujetos potenciales, ubicados en un espacio de "no ser" (Chaves, 2010) o como seres incompletos, carentes de deseos, desinteresados, víctimas o peligrosos.

Los medios masivos de comunicación solo se refieren a las "prácticas riesgosas" de estos sujetos.

> Los medios nos muestran unos jóvenes que parecieran por momentos optar irracionalmente por la muerte. Ir hacia ella de manera irracional, sin sentido, o de manera suicida, buscando en cada una de estas acciones la forma de encontrarse con la muerte. O son locos, brutos, estúpidos, o son suicidas. Los jóvenes aparecen cotidianamente en las noticias como protagonistas del malestar (Saintout; 2008: 2).

De este modo, son señalados como sujetos descontrolados, consumidores de droga o alcohol, violentos, peleadores, delincuentes, protagonistas y productores del deterioro social. De manera que si la juventud, para quienes ya no lo son, es vista en su positividad para quienes aún están siendo esa positividad deviene carencia.

Ahora bien, si algo de esa vitalidad puede ser recuperada para la juventud como promesa de un futuro mejor, quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana parecen no tener escapatoria y quedan encasillados en relatos que, al decir de una profesora de la escuela "no pueden cuidar la vida, ni la propia ni la ajena" (entrevista a docente, 2011). En rigor, probablemente debamos decir que si estos jóvenes que viven en condiciones de excepción, que son tercera y también cuarta generación de desocupados, consiguen ir diariamente a la escuela, estudiar y soñar con seguir estudiando no es porque no pueden cuidarse, sino justamente lo contrario. Asimismo, son jóvenes que muchas veces no sólo cuidan de sí, sino también son responsables de sus hermanos/as y/o sobrinos/as. De forma que "salen de sus casas", como nos decía una profesora, "para ir a la escuela". Así, ese tiempo de estar en la escuela es tiempo esperado, deseado y al que la escuela, nuevamente citando a esta profesora, "debe darle respuesta".

De forma que en la cotidianeidad escolar nos encontramos con situaciones y vidas que se tensionan con la lógica del empoderamiento, propias de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008), que nos llama a hacernos cargo de las riendas de nuestras vida, como si todo dependiera exclusivamente de la resiliencia y la autoestima. En ambos casos, lejos de estos relatos que ubican a los barrios, a las escuelas y a lo/as jóvenes en la carencia de esas cualidades, entendemos que es debido a esa alta capacidad de hacer vida de los sujetos y las instituciones, de cuidar de sí y de los otros, que sigue habiendo escuela. De forma que aun cuando en la actualidad pensar/imaginar un futuro resulta dificultoso, los estudiantes se arriesgan y la escuela sigue estando ahí.

Es en este marco de debates que a continuación nos detenemos en una breve descripción metodológica acerca del trabajo que realizamos y del taller que desarrollamos en la escuela, para luego pasar al análisis de algunas tensiones que atraviesan la escolaridad que, entendemos, se dirimen entre el desencanto y la utopía.

El taller documental en breve

El taller audiovisual forma parte del trabajo que realizamos desde 2008, una vez por semana, durante el horario escolar, donde participan docentes de la institución, cineastas, investigadores y estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín. La propuesta del taller consiste en que sean los y las estudiantes quienes seleccionen los temas que desean filmar para la producción de un video documental sobre su vida cotidiana

El marco de taller se vuelve espacio para que los estudiantes y sus docentes, tomen la palabra para contar aquello que piensan/viven sobre su barrio, su escuela, su presente y futuro. Nos encontramos con una palabra muchas veces desgarradora sobre vivir y estudiar en contextos donde los efectos de la desigualdad se vuelven inexcusables y se constituyen como la regularidad de la excepción (Grinberg, 2012).

Como parte de las tareas, los estudiantes han realizado videos documentales, filmando diversas temáticas que resultaron de su interés. La única consigna que reciben es que puede filmar lo que quieren siempre que tenga que ver con sus vidas. Durante el primer año del taller, los temas seleccionados fueron diversos, finalmente decidieron abordar, por un lado, la problemática de la contaminación ambiental que provoca la presencia del zanjón dentro de la villa –La Cárcova– y por otro lado, la vida de las personas que recolectan alimentos dentro del CEAMSE.

Estas temáticas aparecen recurrentemente en los relatos de los y las jóvenes, conjugándose de diferentes maneras:

> Yo siempre quise hacer lo de la gente que va a la quema. Los que van a cirujear con la carreta. Yo también antes iba, pero ahora no, nosotros íbamos a la panadería y nos daban facturas, frutas, cirujeaba a full" (Melina, 16 años, 2011).
> Me gustaría ir a filmar a otras villas. Un buen proyecto podría tratarse de cómo vive la gente en un barrio humilde, desde sus problemas hasta sus virtudes, cómo se ganan la vida y qué es lo que hacen para sobrevi-

> vir. Sería bueno mostrar en un corto la realidad que vive la población argentina en una pequeña parte del país (Mariano, 16 años, 2011). Mostrar lo que pasa en el barrio, mostrar cómo están rellenando el zanjón" [...]. "Me gustaría hacer un corto sobre la contaminación, mejorar la contaminación de Carcova (Lucia, 16 años, 2011).

En el segundo año, los jóvenes decidieron filmar entrevistas a adolescentes y adultos en las que preguntaban cómo veían a los jóvenes en la actualidad, cómo imaginaban que sería su futuro, cuál es la función de la escuela, cómo veían a su barrio, qué les gustaría cambiarle, etc. Asimismo, indagaron cómo los docentes de la escuela ven a los chicos que viven en la villa y qué futuro imaginan para ellos. Por otra parte, realizaron cortometrajes en torno a la historia de Cárcova, en el que volvió a aparecer la problemática de la contaminación ambiental. En 2011 realizaron el corto: *Las cosas como las vemos: miedos + cárcel.* Documental que relata –por medio de entrevistas– a qué le tienen miedo estos jóvenes. Uno de los principales temas que decidieron abarcar fue el embarazo adolescente y el miedo a quedarse solas ante esta situación. Junto a esta temática seleccionaron el tema de la cárcel.

Está claro que los estudiantes están preocupados, se están preguntando por temáticas que los tocan de cerca, por su barrio, sus deseos y sus miedos. Los jóvenes, en los diferentes videos, filman, como nos detenemos en el siguiente apartado, "otros lugares", "esos límites de la sociedad" que definen lo que somos y pensamos.

La esperanza en la escuela: entre el desencanto y la utopía

En un clima de época, marcado por la duda y la desconfianza sobre las visiones del porvenir del siglo XIX (Augé, 2012), paradójicamente la juventud es enaltecida y negada al mismo tiempo. En este marco, nos preguntamos junto con Agamben (2001), en qué medida les exigimos a los jóvenes aquello que nosotros mismos, los adultos, no podemos sentir o vivir. Y seguidamente, cómo nuestra sociedad, que

presenta serias dificultades para transmitirle algo a alguien, recrimina a los jóvenes aquello que no es capaz de darles (Grinberg, 2008). A pesar de esas imágenes nihilistas, las producciones de los estudiantes que aquí se retoman, exhiben miedos y sueños, preocupaciones y deseos. La reflexión acerca de cómo estos jóvenes piensan el futuro y su escolaridad, involucra atender a las tensiones en relación a los relatos acerca del futuro y la escolaridad también de sus docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Relatos que por momentos parecen no poder convivir sin fricciones, pero que muchas veces lo hacen en una misma persona, aparecen en paralelo y hasta conjugándose.

Al respecto, resulta importante mencionar las diversas contradicciones y rupturas que se dan entre las miradas que sostienen los adultos sobre sus estudiantes, aquello que los estudiantes dicen y muestran sobre ellos mismos y los discursos de los adultos entre sí. Nos encontramos con relatos de docentes que mencionan la imposibilidad de trabajar con estos estudiantes, pero también con muchos que se muestran profundamente preocupados, desesperados y hasta por momentos enojados, buscando alternativas para mejorar su enseñanza así como la escolaridad de sus estudiantes; incluso, poniéndose la escuela al hombro. Son muchos los relatos y ameritan un trabajo en sí mismo, aquí recuperamos algunos:

> El año pasado hicimos una campaña para juntar dinero para poder comprar el grabador de la escuela y los parlantes para los actos escolares. Teníamos ropa interior de un negocio que cerró y donó la ropa a la escuela. Llamamos a la campaña: bombachas solidarias (Docente, escuela secundaria).
>
> El año pasado pagamos el micro entre todas las docentes –se rompió a principio de año– para que los pibes vengan a la escuela porque no pueden llegar solos y la verdad que no puedo pagar más, me siento triste, muy angustiada pero me doy cuenta que somos muchos, somos muchos que estamos en lo mismo (Docente, Asamblea Interdistrital, escuela especial).
>
> Acá andamos, en la lucha, como siempre. Encima ahora tenemos ratas en la cocina. Estamos probando con un remedio casero [...] a ver si fun-

> ciona. Pero si ahí en ese patiecito del costado tiran de todo… Por eso vienen ratas… Y yo estoy cansada de ir al consejo escolar, de hablar, de empapelar todo el consejo… es cansador (Directora de escuela, 2012).

Seguidamente, entendemos que esa crisis que suele recaer sobre los jóvenes, cabe posicionarla en relación con nosotros los adultos que, en el siglo XXI, luego de las sucesivas crisis que hemos y estamos viviendo nos vemos enfrentados a aceptar que el mundo ya no es aquel que nos habían prometido. Así, nos encontramos en la institución escolar creada para formar a los nuevos, ese espacio privilegiado para el paso hacia la vida adulta construido sobre los cimientos de las imágenes del porvenir, el futuro y la esperanza, preguntándonos quiénes son estos jóvenes y quiénes somos nosotros, los adultos. Tensión que se presenta en los discursos de docentes, padres y estudiantes con respecto al lugar que ocupa la escuela en sus vidas.

A pesar de la imagen desencantada que pesa sobre estos estudiantes, ellos/as diariamente siguen yendo a la escuela, tal como lo señalan:

> "Para encontrarse", "para aprender", "para ser alguien", "para tener un futuro", "Para estudiar, para tener un futuro bueno", "Para el día de mañana ser alguien, tener un trabajo estable. Tener un futuro mejor. Darles a mis hijos lo que ellos necesiten y lo que quieran para que estén bien" (Registro de entrevista, 2011).

Esperando que algo interesante suceda en ese tiempo y espacio. Estas tensiones no son nuevas y dan cuenta de la dificultad que tenemos quienes estamos en el mundo adulto para comprender a los jóvenes y transmitir nuestra experiencia. En este marco es que entendemos a la educación como institución social producida y productora de relaciones sociales, como práctica social que desde el presente opera entre los relatos del pasado y las promesas de futuro (Grinberg, 2008). El futuro, al decir de Benjamín (1973), irrumpe en la escuela al ser la institución encargada de custodiar y presentar a la humanidad sus adquisiciones, en la cual debemos inventar y reinventar la promesa de la educación diariamente.

En la actualidad, donde la crisis, el cambio y la incertidumbre se vuelven norma, pensar en torno al futuro no resulta algo sencillo. En una sociedad donde las certezas parecen escasear, donde lo único aparentemente estable es la inestabilidad, pensar en un mañana resulta complicado. Los y las jóvenes –especialmente quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana– asumen las pocas y pobres garantías que les ofrece la sociedad para su vida, visualizando un camino inestable hacia su adultez, marcado por la amenaza del desempleo y la pobreza. En esta dirección, creemos que en la actualidad, pensar al futuro –y más desde la óptica de los jóvenes– ya no implica la fe en el progreso propio de la modernidad (Magris, 2001).

Pensar el futuro hoy, involucra ineludiblemente una cuota de desencanto por lo que vendrá. Desencanto que corrige a la utopía, ya que refuerza su elemento principal: la esperanza[4]. Esperanza que combina en un mismo andar el esperar y el desesperar. Imaginar al porvenir en/desde nuestro presente, implica conjugar un futuro compuesto (Augé, 2012). Futuro que explica la paradoja de aquellos que ya no creen en nada pero siguen esperando y creando. Con la esperanza propia del que espera llegar (aunque estos "llegar" son diversos y presentan múltiples matices y entramados), los estudiantes entrevistados siguen viendo a la escuela como un espacio que les permitirá pensar/soñar/tener un futuro mejor. Sabiendo que no existe ninguna receta definitiva, no se rendirán a las cosas tal como son y lucharan por como debieran ser (Magris, 2001).

Aunque las utopías del progreso del siglo XIX (Augé, 2012) se encuentran en entredicho en la actualidad, la idea del fin y la lógica de la fe (propios del cristianismo) se reabren en la institución escolar y ayudan a reeditar la promesa moderna de la formación. Hay algo de la religiosidad que está operando aquí: la necesidad de anclaje en la fe en la medida que necesitamos creer en aquello que hacemos, que nece-

4 Esperanza que tal como lo señala Magris (2001) no nace de una visión del mundo tranquilizadora y optimista, sino de la laceración de la existencia vivida y padecida.

sitamos prometernos que lo que vendrá será mejor. En esta dirección, esperar futuro en la escuela, tanto de jóvenes como de adultos, es clave en la tarea de educar, en tanto siempre implica un compromiso entre el "maestro" y el "alumno", donde el primero se espera oficie como guía del segundo en pro de un mañana. Esta promesa de formación implica un encuentro con un otro, un encuentro entre dos fuerzas, una que busca y otra que guía. Así, la educación y su promesa de formación se encuentran entre estas dos fuerzas, en la tensión entre el pasado y el futuro. "La formación [...] supone esa transmisión, pero necesariamente ocurre en la paradoja que se abre en el encuentro entre pasado y futuro. Sin ese encuentro, sin la posibilidad misma de la transmisión no solo queda en entredicho el pasado y la memoria, sino también se hipoteca el futuro" (Grinberg, 2008: 315).

Allí, donde se suele ver falta de interés y preocupación por parte de los estudiantes y sus familias, los jóvenes responden con soltura sobre la escuela. En relación con esto, los estudiantes afirman la esperanza de la promesa de la formación:

> T: ¿Che de la escuela qué esperas?
> E: Que mejore. Que arme proyectos en donde estemos todo el tiempo ocupados. Que resolvamos nuestros propios problemas en simples palabras. También quiero ser más estricta conmigo misma…
> T: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
> E: Me encanta me despeja mucho! Sin mentirte en la escuela me siento llena de felicidad. Me revuelve el estómago cuando llega la hora de irme de la escuela…
> T: ¿Para qué venís al colegio?
> E: Para estudiar, para tener un futuro bueno.
> Para el día de mañana ser alguien, tener un trabajo estable.
> E: Me gusta venir a la escuela porque estoy con mis compañeras. Vengo a la escuela para ver a mis amigas. No me gusta estudiar. Pero lo tengo que hacer para el día de mañana ser alguien y tener un futuro (María, 17 años) (Registro de entrevista, tallerista y estudiante 2011).

En los videos, las imágenes de deseo abundan. Por momentos los estudiantes presentan recortes que, a simple vista, parecen no poder convivir en una misma producción, pero coexisten. Si por un lado, cuando hablan de su futuro piensan en tener una nueva vida en otro lugar, un futuro marcado por el consumo, la ilusión de ser famoso/rico, las marcas, los autos, el lujo y el dinero, por otro, imaginan una vida en su barrio, con su familia, sus amigos y sus amores. Otro relato se yuxtapone con ese deseo. Sueñan con transformar y embellecer su barrio, terminar el secundario, formar una familia, tener una casa grande, un romance como el de Romeo y Julieta, viajar por el mundo, conocer nuevos lugares y personas. Cuando preguntamos con qué sueñan, los y las jóvenes nos responden:

> A mí me gustaría tener una casa con muebles cómodos, ventanales grandes, cuadros, tener un living, un mueble con libros porque me gusta leer, tener mi cuarto decorado, una casa grande con muchas cosas, también me gustaría tener un romance como Romeo y Julieta y que se me cumplan todos mis sueños, tener una familia grande (Mariana, 16 años, 2011). "Quiero tener un futuro, quiero tener éxito en mi futuro" (Lucas, 16 años, 2011). "Me gustaría ir a la luna" (Mariano, 17 años, 2011).
> Quiero tener una vida propia, oportunidad siempre, soy una chica de barrio. Una nueva vida significa hacer cosas nuevas, pensar y hacer una nueva vida en otro lugar y conocer otras cosas y nuevas personas (Silvia, 17 años, 2011). "Quiero tener una buena vida, futuro, éxito" (Julio, 17 años, 2011). "Vivir lo que sucede, vida propia" (Silvia, 17 años, 2011).

Sin embargo, y esto es clave, no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad. Eligen denunciar las injusticias sociales por medio del deseo de vida y esto es para nosotros una forma de resistencia (Langer y Machado, 2012; Grinberg, 2010). En esta dirección, en una misma producción, estos jóvenes presentan deseos codificados como mercancía para ser consumida, propios del capitalismo, y deseos que escapan a una codificación cosificante (Díaz, 1999).

A pesar de las capturas del deseo, siempre quedan flujos que logran no ser codificados por las estrategias capitalistas, irrumpen y producen líneas de fuga (Deleuze, 1985). En todos estos relatos la escuela, la posibilidad de la escolaridad, resuena como la posibilidad misma del proyecto, de un presente que se teje como futuro y aunque, pueda parecer extraño, aparece como posibilidad de construir líneas de escape a un futuro que a veces parece signado por la pobreza urbana.

Así, cabe preguntarse a través del trabajo de investigación, ¿son los jóvenes quienes no proyectan, no sueñan, o en realidad desean y construyen proyectos diferentes a los nuestros? ¿No será qué más que no tener futuro, estos jóvenes lo piensan, lo arman y desarman todos los días, a partir de su presente adverso? Interrogantes que nos invitan, nuevamente, a escuchar a los jóvenes, escuchar aquello que tienen para decir sobre su vida, su presente y futuro. A continuación nos detendremos en este punto.

Mirar y ser mirado, más allá del espectáculo

Aquello que Foucault (1967) señala como la "experiencia límite" no es otra cosa que los límites de una cultura, sus gestos oscuros y olvidados. Esos espacios que la sociedad acondiciona en sus márgenes pero que decide mostrarlos en la TV y transformarlos muchas veces en espectáculo de horror. La vida en las villas, la cárcel, los miedos de los jóvenes, el embarazo de jóvenes adolescentes son temas que vemos y escuchamos habitualmente en los medios de comunicación. En la "sociedad de espectáculo" (Debord, 1995), las cámaras están prendidas las 24 horas y en diversidad de espacios. Así vemos, en vivo y en directo, el encuentro entre una madre y su hija muerta luego de ser violada, a periodistas ingresando a las cárceles, a las "villas" y debatiendo sobre la vida o el valor de esas vidas. Ficcionando absolutamente todo lo que les sucede, los diarios se ocupan de mostrar cifras sobre pobreza, de dejarnos mirando el dolor como dato y por tanto ya no como experiencia. "Por eso cuando más información tenemos del dolor y de la miseria del mundo,

del sufrimiento de tantos millones de seres humanos cuyos rostros de sufrimiento vemos escondidos detrás de las pantallas de nuestro televisores, más nos alejamos de la experiencia del sufrimiento de esos seres humanos" (Bárcena, 2001: 13). El dolor se transforma en un espectáculo naturalizando, aquello que le sucede a los sujetos. Así, esa ficción vuelve y atraviesa la escuela pero ya no como espectáculo.

De hecho, los estudiantes del taller al buscar las temáticas para su documental se refirieron a esa manera de ser televisados y observados por el resto de la sociedad. Recordamos las palabras de una joven al filmar y pasear por un museo de arte en la ciudad de Buenos Aires:

> Me miran todos…me miran porque no tengo la ropa que ellos tienen y porque me falta un diente y soy negra y villera creen que voy a robar (Brenda y Fabiana, 16 años, 2010).

En otras ocasiones, durante el taller, los y las jóvenes también se refirieron a cómo se sienten en relación a los relatos que circulan en los medios sobre ellos, "nosotros, los pobres":

> Nos discriminan, nos dicen negritos villeros. No conocen cómo somos nosotros. No quieren saber nada con la villa. Nosotros no somos como ellos dicen. La gente piensa que todos los de la villa son drogadictos, chorros. Nos critican, nos menosprecian por ser de la villa (Juan, 17 años, 2011).
> Ellos dicen negritos villeros porque a cada rato sale en las noticias que los villeros salen a robar y eso, y piensan que la mayoría de la villa son iguales. No son así, la mayoría se las rebusca como puede, siempre que está San Martín en la tele es porque algo malo pasó, a alguien mataron. Adentro de la villa también hay gente trabajadora. No muestran eso. Siempre muestran lo malo (Sofía, 16 años, 2011).

Los y las jóvenes saben-conocen cómo son mirados y deciden tensionar esa mirada. En la siguiente conversación entre estudiantes y una docente podemos observar esa tensión:

> Profesora: Pensamos en un trabajo para que presenten a la feria de ciencias, la idea es que elijan un tema que les interese y vamos a sacar fotos de eso, algo de sus vidas cotidianas. Estudiante: ¿Un tema nuestro? Que somos todos villeros [risas del grupo]. Profesora: ¿Por qué decís eso? Estudiante: Porque todos nos dicen villeros, hasta usted. Profesora: ¿Quisieras contar sobre esto? Estudiante: Puede ser. Otro estudiante: Yo soy cartonero, soy pobre vio, todos lo somos, él también [señala a uno de sus compañeros]. Igual, qué es ser villero (Registro de clase, 2013).

Toman la cámara y deciden hablar sobre temas que les tocan de cerca y mostrar una parte de sus vidas, sus miedos y deseos. Ahora lejos de aquellos relatos se instalan en cómo mostrar el lado bueno de la villa, sus videos expresan sus miedos y deseos, cuentan sobre su vida en el barrio. En este caso el barrio de la Cárcova. En las imágenes que filmaron y luego editaron muestran su barrio con un zanjón contaminado, un barrio lleno de basura, un espacio inhabitable para muchos: "todos creen que es un basural donde vivimos, pero no es así", declaran frente a la cámara.

La vida extrema y trágica aparece en el documental; estos jóvenes no niegan las condiciones en que viven ni su realidad; quieren mostrarla, hablar de eso. Y aquí marcan la diferencia con las perspectivas de los medios al respecto. Perspectivas desde las que, o se pretende ocultar esa realidad, o se la muestra de forma abyecta. Por el contrario, estos jóvenes muestran otros matices relativos a la vida en esos escenarios de la pobreza. Junto a estas imágenes abyectas (Kristeva, 1998; Grinberg, 2012) aparecen otras, plenas de vida:

> Chicos jugando en la canchita de fútbol que está en el centro de la villa, las casas de los chicos, sus familias, el Gauchito Gil[5], los chicos en la escuela riéndose y relatando sus experiencias, sus pensamientos relativos a la vida en los barrios de la zona… (corto del taller de video documental, 2011).

5 El Gauchito Gil es una figura religiosa, objeto de devoción popular en la Argentina.

Así, donde solo podría verse un basural, ponen en primer plano, y hacen zoom en la vida y sus deseos. Afirmación que muestra la producción deseante y que hace reaparecer la idea de mostrar su lugar de una manera diferente a la habitual. Defienden su lugar y quieren vivir mejor allí:

> "Yo nací y voy a morir en Cárcova". "No me gustaría salir de Cárcova, me gustaría quedarme a vivir aquí" (María, 16 años, 2011).

Frente a la falta o el exceso de muerte que suele pesar sobre estos barrios y sus habitantes, los/as jóvenes en sus relatos hacen foco en la vida. El deseo como producción y no desde la falta o la carencia, encuentra algunas salidas no preestablecidas. De esta forma, los deseos se vuelven potencia, líneas de fuga (Deleuze, 1985; Grinberg, 2013).

Los relatos acerca de estos barrios como lugares inhóspitos, peligrosos y amenazadores, dominan las pantallas y muchas veces son reproducidos por vecinos o docentes dentro de la escuela. La villa se presenta como lugar abyecto, de carencia y vergüenza que hay que evitar, del que la escuela puede posibilitarles salir. Sin embargo, para los estudiantes su barrio implica un lugar desde donde pueden proyectar su vida:

> ¿Cómo te gustaría que fuera el barrio? ¿Vivirías ahí? Seguiría en Carcova, yo estoy rebien ahí. Tendría hijos ahí y todo ahí. ¿Cómo te imaginas tu futuro? Más o menos. Voy a terminar la escuela, no sé. Ser feliz nada más. Tendría un hijo. Me gustaría tener un trabajo. Me gustaría ser maestra jardinera. Vivir en Carcova pero tener todo (María, 16 años, 2011).

Esto no implica que se rindan a aceptar las cosas tal como suceden, ya que tras las cosas hay también una promesa, está la potencialidad de otra realidad que empuja para salir a la luz. Así, donde se espera ver muerte y desilusión, ellos encuentran lugares de vida, amor y amistad. Espacios donde soñar, desear, porque el verdadero sueño, señala Nietzsche, es el que soñamos sabiendo que lo estamos haciendo (Magris, 2001: 16). Así, frente a la pregunta acerca de qué les gustaría modificar de

su barrio, contestan sin pensarlo, "la pobreza", "la contaminación", "la mugre", "hacerlo más lindo", "pintarlo", etc. En este sentido, comentan:

> No me gustaría salir de Carcova, me gustaría quedarme a vivir ahí. Que asfalten todas las calles del fondo, me gustaría que vendan los terrenos que la gente pueda comprar, que tengan todos los requisitos que hay que tener para que sea legal. Los papeles de las casas. Que limpien el zanjón (Sofía, 16 años, 2011).
> Soy una chica de barrio porque me gusta estar ahí y me siento cómoda, me gusta todo de mi barrio. Me siento más segura, salimos a todos lados. Me gusta todo (Julia, 17 años).
> Si llego a estar viva me gustaría ser gorra, policía, para hacer respetar la ley en mi barrio, sacar a todos los tranzas (Magali, 17 años, 2011).

De esta forma, aparecen en escena sujetos para quienes inexorablemente parece existir un único destino, el de la exclusión sin embargo, sus expectativas y deseos se dirigen en sentido opuesto sin que implique romantizaciones, sin querer dejar atrás el barrio. De esta manera "el hacer-mostrar" los jóvenes se constituye en esas condiciones determinadas: el deseo se mantiene cerca de las condiciones de existencia objetiva, se las adhiere y las sigue, no sobrevive a ellas, se desplaza con ellas (Grinberg, 2010).

Estas dobles imágenes, la basura, la pobreza, el embarazo adolescente junto a los jóvenes deseando, son probablemente los enunciados que expresan lo extremo de las condiciones de desigualdad, fragmentación y degradación ambiental de nuestro país. La contaminación, la "muerte del entorno" se une, se entremezcla con la vida, con el deseo, con aquello que no queremos ver, que no esperaríamos ver en la TV. Nada más amenazante que el deseo de vida. Nada más amenazante que jóvenes que creen en la escuela aun cuando no participan en clase o prefieren quedarse callados. Nada más amenazante que querer escuela cuando los edificios sostienen sus paredes a pesar de las paredes. Aún cuando no entran al aula, aun cuando la critican, los y las jóvenes siguen yendo a la escuela. Los y las estudiantes reclaman tener clases, mejores escuelas, quieren aprender más, se enojan con los profesores que faltan,

piden ser escuchados, etc. En relación a esto, una de las estudiantes nos dice:

> A mí hay materias que me gustan, por más que para los demás les parezca una cagada, a mi hay materias que me gustan, por más que no haga un carajo, hay materias que me gustan. Y que hay cosas que me importan. Filosofía, si no hacemos mucho, pero a mí me gusta. Y si no fuera tan complicado sería una materia que seguiría después del colegio. Me gusta. Me llama la atención. Pero no me gusta estudiar [...] Yo no entiendo. Yo también me quejo. Es reloco porque nos quejamos de la de matemática que no hace un carajo. Copia una cosa y se sienta ahí a mirar revistas. "La escuela tendría que ser más estricta (Claudia, 17 años, 2013).

Esperan más de la escuela, apuestan por un futuro entre el desencanto y la utopía.

A modo de conclusión

Quisiéramos retomar algunos debates que consideramos centrales en nuestra exposición. Importa resaltar aquí que el objeto de este trabajo es aportar y provocar una discusión en torno a los relatos de futuro de los/as jóvenes en nuestras queridas escuelas. Pero ¿por qué reflexionar en torno a los relatos de futuro de los/as jóvenes en la actualidad? En principio, aunque no resulta evidente, vivimos en un continente mayoritariamente juvenil, donde los niveles más altos de pobreza y exclusión están siendo sufridos por jóvenes (Beccaria, 2005; CEPAL, 2004; Chaves, 2005; CTERA, 2006; Kessler, 1996). Y junto a esto, consideramos relevante centrarnos en esta reflexión en un tiempo en el que adquieren fuerza los discursos que demandan "mano dura" sobre nuestros jóvenes. En esta dirección, ciertos discursos señalan el aparente deterioro de la juventud, su desorientación, falta de compromiso/valores/participación, desinterés, apatía, nihilismo, etc. Así, acordamos con Saintout (2007) que el discurso de la caída de valores y la decadencia, generalmente atribuido a los jóvenes, es una expresión clara del miedo que nos produce este nuevo tiempo donde "el futuro es pluridimen-

sional y los modelos explicativos de las generaciones anteriores ya no alcanzan como guía" (Saintout, 2007: 42).

Sin embargo, la reflexión sobre el futuro y la escolaridad de ningún modo pueden hacerse desde un enfoque romántico o nostálgico del pasado. Para los jóvenes, y también para las escuelas, el futuro está absolutamente marcado por el presente.

En segundo lugar, la escuela como institución fue (y creemos continua siendo) un espacio central en la socialización de las nuevas generaciones. Esta, sin lugar a dudas, está ligada a un horizonte de tiempo, una promesa de formación, una imagen del porvenir, ya que trabaja en la construcción de la posibilidad es de futuro desde el presente y hasta el momento es vivida por algunos como un elemento claro de ascenso social y progreso. Aunque, cabe aclarar, estas cuestiones presentan ciertos matices y transformaciones interesantes para detenerse y reflexionar.

Por otra parte, nos encontramos con que en la actualidad y desde hace algunas décadas, lo único estable y seguro sería la incertidumbre y más para los jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana.

> Para quienes son segunda y tercera generación de desocupados hay algo que es claro: en su horizonte de vida el empleo ya no es algo posible y, probablemente, ni siquiera imaginable. Ello no debería confundirse con la carencia de proyectos de vida, sino entender que el empleo/desempleo, en nada vinculado con decisiones de tipo personal, no constituye un contenido de dicho proyecto (Grinberg, 2008).

De este modo, la ausencia de caminos claros hacia el futuro provoca que algunos jóvenes se sitúen, resistan desde el tiempo presente.

Los horizontes/los relatos de madres/padres y abuelos/as parecerían ya no alcanzarles a las nuevas generaciones que se encuentran solos improvisando en la tiniebla. En esta dirección, coincidimos con Mead cuando señala:

En momentos como el que estamos viviendo los senderos se han desdibujados para todas las generaciones contemporáneas. No son sólo los jóvenes los que están desorientados: todos los hombres son igualmente migrantes que llegan a una nueva era, algunos como refugiados y otros como proscriptos [...]. Su pasado, la cultura que había plasmado su comprensión– sus pensamientos, sus sentimientos, sus concepciones del mundo– no eran una guía para el presente. Y los ancianos que los acompañaban, atados al pasado, no podían proporcionar modelos para el futuro" (Mead en Saintout, 2007: 22).

A partir de los relatos y las producciones de los y las estudiantes entrevistados podemos afirmar que los jóvenes han aprendido, se las han arreglado para ir reconstruyendo(se) a partir de lo que tenían/traían, se tuvieron que amoldar, aprender a ser elásticos, flexibles, inventar respuestas, dejaron de lado las concepciones tradicionales acerca del barrio, la escuela y el futuro. El futuro desde hace tiempo dejó de ser un camino claro hacia el progreso; aun así la escuela no deja de expresar la esperanza puesta en él.

De diversos modos, los y las estudiantes entrevistados siguen depositando esperanzas, sueños y proyectos en el futuro y su escolaridad. Sus relatos tienen infinitos recorridos y contradicciones, vueltas atrás, caminos cruzados con el presente, temores, miedos, angustias, pérdidas, pero el futuro está y sigue viva su dimensión esperanzadora. Por momentos, el presente parece aplastarlos, como también lo hace con nosotros, los adultos, parece eterno y no logramos esperar, ilusionarnos con alguna posibilidad de cambio y por ello desesperamos. En estos momentos, la vida parecería estar marcada, determinada y el futuro solo se aguarda como reproducción lineal del presente, se esperan catástrofes, violencia y decadencia. Pero no siempre es así y más allá de que la marca de estos tiempos sea el presente, el futuro puede ser (re)cargado de nuevos sentidos, sueños, proyectos, etc.

De modo que si bien la incertidumbre, por momentos, desalienta, a veces nos permite pensar que tal vez haya otras posibilidades, ya

que lo que es así podría dejar de serlo y convertirse en otra cosa, claro, siempre que trabajemos en esa dirección. La incertidumbre puede celebrarse, vivirla con alegría, con miedo o angustia, sobrellevarla con desaliento y desesperación, resistirla con utopía y desencanto o simplemente dejarse llevar por ella. La incertidumbre puede incluso permitirnos movernos con cierta libertad. Puede padecerse, profesando que ya nada puede hacerse para transformar la realidad, el presente o el futuro. O con inmensas dudas, puede permitirnos seguir creyendo en la capacidad del hombre y la mujer para incidir sobre su tiempo y el que vendrá.

Son los jóvenes quienes, en este momento particular de la historia, unidos tanto al pasado como al presente, comienzan a pensar(se)/hablar/relatar(nos) sus imágenes del futuro en relación a sus esperanzas y desencantos. En la escuela, en nuestro trabajo de investigación, nos encontramos con jóvenes que nos hablan del cambio, la transformación y lo que sobrevive a la tempestad, lo nuevo y aquello que resiste. Nos hablan de ellos, sus familias, nos señalan la inseguridad y angustia que produce encontrarse reiteradamente con caminos sin salidas, con las miradas negativas de los otros. Nos relatan sus dificultades para buscar y conseguir trabajo, darle sentido a lo que se enseña en la escuela, formar una familia. El pasaje a la vida adulta nunca fue fácil, pero hoy todo parecería volverse caótico lo que les produce una sensación rara, mezcla de libertad para inventar y crear nuevos caminos, y desencanto que en ocasiones se convierte en desolación. Ya nadie les puede decir hacia dónde ir y cómo llegar, o al menos sienten eso. Los caminos del ayer parecen hoy estar cerrados para muchos. Estas dificultades, por momentos las viven con cierto grado de libertad, pero por otros con profunda angustia.

Quizás sean ellos quienes nos habiliten a los adultos a esperanzarnos desencantadamente con estos nuevos tiempos y podamos vivir el debilitamiento de los relatos de porvenir como una posibilidad efectiva de concebir cambios nutridos por la experiencia histórica concreta. Talvez aprendamos junto a ellos a cambiar el mundo, antes que imaginarlo

(Augé, 2012). Y la escuela en medio de todo ello sigue estando ahí, produciendo cosquillas en el estómago de una joven.

Bibliografía

Agamben, G.
2001 *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
Augé, M.
2012 *Futuro*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
Bárcena, F.
2001 *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
Beccaria, L.
2005 "Jóvenes y empleo en la Argentina". En: *Anales de la Educación Común*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, año 1, nº 1-2, septiembre.
Benjamin, W.
1971 "El narrador". En: *Sobre el programa de una filosofía futura y otros ensayos*. Caracas: Monte Ávila.
1973 "Experiencia y pobreza". En: *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.
Bloch, E.
2004 *El principio esperanza*. Tomo I. Madrid: Trotta.
Braslavsky, C.
1986 "La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro". En: *Revista CEPAL*, nº 29. Santiago de Chile: CEPAL.
CEPAL-OIJ
2004 "La juventud en Iberoamérica, tendencias y urgencias".
Chaves, M.
2006 "Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006". En: *Papeles de Trabajo*, nº 5. Buenos Aires: IDAES.
2010 *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
CTERA
2006 *Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes informes y estudios sobre la situación educativa*, nº 4. Buenos Aires.

Dafunchio, S.
2013 "La experiencia escolar de estudiantes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Cuerpos entre gritos silenciosos". En: *Actas del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*. Editorial de la Universidad de La Plata.

Debord, G.
1995 *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: Biblioteca de la Mirada.

Deleuze, G.
1985 *El anti-Edipo*. Barcelona: Paidós.

Díaz, E.
1999 "Gilles Deleuze: poscapitalismo y deseo". [Disponible en: http://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm].

Elizalde, S.
2005 *La otra mitad. Retóricas de la 'peligrosidad' juvenil. Un análisis desde el género*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Feixa, C.
1998 *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.

Foucault, M.
1967 *La historia de la locura en la época clásica*. Buenos Aires: FCE.

Grinberg, S. *et al.*
2009 "Eso que me pasa en la escuela al filmarla. Experiencia de los adolescentes en un taller documental realizado en escuelas de extrema pobreza urbana. Estudio en caso en una escuela secundaria de José león Suárez". Ponencia presentada en II Simposio Internacional: Infancia, Educación, Derechos del Niño, Niña y Adolescente. Viejos Problemas ¿Soluciones Contemporáneas?, Mar del Plata.

Grinberg, S.
2008 *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
2010 "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección". En: *Revista Archivo Ciencia de la Educación*, año 3, nº 3. UNLP.
2012 "Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana". En: *Polifonías*, año 1, nº 1. Lujan: UNLU.

Jaramillo, A.
2005 "La juventud consumida: representaciones de lo juvenil en el discurso publicitario". En: *Astrolabio*, nº 2, septiembre. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. [Disponible en: http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/comunicacion/articulos/jaramillo.php].

Kessler, G.
1996 "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión". En: Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comp.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: UNICEF-Losada.

Langer, E. y Machado, M.
2012 "Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana". En: *Polifonías Revista de Educación*. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Lujan.

Kristeva, J.
1998 *Poderes de la perversión*. Buenos Aires: Catálogos.

Magris, C.
2001 *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.

Reguillo, R.
1997 "Jóvenes y medios: la construcción del enemigo". En: *Revista Latinoamericano de Comunicación*, nº 60. Quito: QUIPUS-CIESPAL. [Disponible en: http://www.comunica.org/chasqui/reguillo.htm].

Saintout, F.
2007 *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: FLACSO.
2008 *Jóvenes: estrategias contra el despojo*. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
2009 *Jóvenes: el futuro llegó hace rato: percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo.

Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización[1]

Patricia Botero Gómez

Resumen

Este texto nace de relatos compilados en procesos de investigación y acción colectiva en medio del destierro y las resistencias. Las narrativas que comparto surgieron de colectivos y comunidades en movimientos culturales

1 Aportes construidos desde procesos de investigación y acción colectiva IAC destierros y resistencias (desde 2009 hasta la fecha): Colectivo Minga del Pensamiento-comunidad de Gargantillas-Tacueyó, cabildo de la Familia y Colegio la Tolda; Fundación Solivida, con la comunidad del Brazo Taija y Los Guerreros; comunidad de Ardovela; Jóvenes comunas 13 y 8 de Medellín; comuna las orillas de Aguablanca (Cali); recicladores/as del exbasurero de Navarro; Comunidad Hispana de Migrantes; Creapaz; Movimiento Popular Campesino del Macizo colombiano; resistencias ecológicas ecoaldeas; comunidades educativas del Cauca-Sindicato Asoinca; Sindicato Adida de Antioquia, con la participación y apoyo de La Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias Humanas-Maestría en Educación desde la Diversidad); Cinde (Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Sabaneta); City Uiversity of New York CUNY (Doctorado en Psicología); Universidad del Valle (Licenciatura en Ciencias políticas), Grupo de Trabajo (GT): "Juventudes, infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales en América Latina", avalado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Trabajo en interacción con el Paridero de Investigación PCN-Gaidepac; Ruta Pacífica de las Mujeres Santiago de Cali; Movimiento Nasa ACIN.

e intergeneracionales que han transgredido el lugar hegemónico de la escuela colonial a partir de prácticas de autonomía, autodeterminación y reafirmación del pensamiento propio, las cuales posibilitan sostener que la escuela no está naturalmente ocupada por las fuerzas hegemónicas. Más que encargarse de la reproducción de las ideologías dominantes se constituye en escenario de socialización de poderes alternativos frente al despojo a partir de la vinculación de los territorios culturales ancestrales y urbano-populares como referentes de descolonización del pensamiento, el sentimiento y la acción educativa.

Enfatizaré en algunas experiencias de aprendizajes subalternos construidos por comunidades en resistencias frente a las prácticas de recolonización del sistema educativo dominante. Las narrativas de escuelas ancestrales, femeninas, generacionales y urbano-populares en Colombia posibilitan suturar las brechas que La Escuela separó: conocimiento, sentimientos, heridas del cuerpo y heridas de la tierra.

En este sentido, presento seis relatos de descolonización provenientes de las acciones desde el pensamiento propio de recicladoras, raperos, mujeres, niños, niñas y jóvenes en contextos márgenes y comunidades ancestrales afrodescendientes e indígenas en luchas locales y cotidianas que evidencian procesos socializadores desde el sur en reconfiguración de la escuela en su papel de socialización, como reproducción de los currículos hegemónicos, a un escenario de socialización como posibilidad de configuración de realidades alternativas construidas en contexto.

Introducción

Las presentes reflexiones se enmarcan el programa de investigación desde los procesos de investigación acción colectiva (IAC) destierro y resistencias en Colombia, (2009-III fase actual), el cual avanza en una apuesta política de recontar historias de comunidades anónimas como construcción de narrativas militantes y colectivas.

Los relatos que comparto en este texto nacen de conversar, estar, aprender y desaprender con comunidades culturales, caminando territorios y compartiendo sus luchas y resistencias de pueblos en movimiento, como otra versión disidente de los discursos o narrativas oficiales; dichos relatos han sido construidos con investigadores populares

en cada uno de los territorios de resistencia que expongo con quienes construimos trilogías de investigación participativa: (un documental, un texto de literatura popular y un texto que circula en contextos académicos y políticos), por esta razón, los relatos no conservan el anonimato, las personas que relatan la historia son co-autoras en los resultados de los procesos investigación.

Las narrativas en una investigación militante o teoría social en movimiento (Botero, 2013) parten del lugar de enunciación de las comunidades que van más allá de la consciencia deliberativa; se fundamentan en las luchas como narrativas hechas de los pasos (Certeau, 2008) que logran subvertir el lugar común para configurar la realidad. Las narrativas militantes, a diferencia de las técnicas y metodologías de investigación, exponen razones que afectan la vida, es decir, evidencian el contenido e-mocional de los conceptos como modelos disidentes frente a la naturalización de la visión del mundo.

Estas narrativas fueron construidas a partir de encuentros, mingas, tongas y conversaciones, es decir, más acá de la crítica cognitiva, parten de una crítica existencial propuesta desde las acciones, pensamientos y sentimientos de las comunidades que construyen teorías sustentadas más en dejar huella con lo que se hace que meramente en prescribir un deber ser abstraído de las circunstancias de vida.

De allí que los relatos que expongo, en lugar de pretender prescribir para actuar, posibilitan figurar, recrear, aprender y desaprender nuevos imaginarios desde las realidades disidentes que muestran contrapoderes en disputa por sentidos de mundos de vida comunal.

Actualmente, la perspectiva de investigación militante la trabajan también Haber (2011), el Colectivo Situaciones (2004), el Colectivo Minga del Pensamiento (2011; 2009-2013) y el Paridero de investigación (2011-2013) que nace como una de las acciones de la campaña Hacia Otro paZífico Posible, que adelantan el Proceso de Comunidades Negras (PCN) y el Grupo de Académicos en Defensa del Pacífico Co-

lombiano (GAIDEPAC) en un intento por destecnificar la ciencia que ha pretendido hacer teoría en una actitud altiva y distante e inmóvil que impone una realidad que, en muchas ocasiones, nada tiene que ver con las realidades construidas por las comunidades.

Ya Heidegger (1958) y Bourdieu (1999) nos indicaron con gran lucidez el problema de la epistemología y de las ciencias al limitar el conocimiento a representación del mundo que se ordena desde lejos, aquietándolo: "desde un punto en perspectiva, en un límite riguroso e inmóvil" (Bourdieu, 1999: 38). Dicha crítica la continúan comunidades y pueblos que hacen las teorías proponiendo el lugar de las resistencias como fundamentos para construir la teoría, en este sentido, las reflexiones de Escobar, Blaser y De la Cadena (en Escobar, 2013) indican las necesarias transiciones civilizatorias para salir de las trampas epistémicas universales y configurar teorías pluriversales.

En esta dirección, asumimos la narrativa no para fragmentar los relatos e interpretar los fenómenos de manera analítica; más bien estos se constituyen en fuente de reconstrucción de la memoria histórica y colectiva, como dice Molano: "a la gente no hay que estudiarla sino escucharla" (2000-2005: 14). De este modo, nuestra tarea como escribanos y escribanas consiste en romper con la mirada académica y oficial de la historia.

En esta dirección, las reflexiones de la IAC se sustentan en la IAP y en la educación popular como parte de sus fundamentos; no obstante, la investigación se produce a partir de los principios ontológicos y epistémicos de comunidades ancestrales y de movimientos sociales como epistemologías locales (Escobar, 2003), como epistemologías del sur (Santos, 2010), políticas ontológicas relacionales (Escobar, 2013) desde las experiencias de acción colectiva de comunidades que reconstruyen referentes y *lugares de interpretación,* desde un conocimiento –no disciplinar– que posibilita indisciplinar las disciplinas (Haber, 2011).

Particularmente nos interesa señalar las narrativas del pensamiento y las acciones desde quienes están más directamente afectados

por una guerra que se sostiene con la complicidad de las ciencias. En este sentido, el lector no encontrará un reducido a las lógicas técnicas metodológicas del análisis del discurso o análisis de caso multimodal, sino evidenciamos con las luchas del día a día de los pueblos que las comunidades autoras y co-actuantes construyen un tipo de conocimiento capaz de articular implicancia como afectación y acción.

La construcción de gramáticas colectivas desde mundos alternativos se erige en una lógica invertida: de la emancipación del conocimiento sobre la realidad, al reconocimiento de las experiencias –ontologías relacionales, cosmogonía de la diversidad– como horizontes para la acción.

Consecuentemente, la investigación militante desde la IAC mantiene el debate con las ciencias, descolonizándolas a partir de los principios epistémicos y ontológicos que proponen las comunidades en resistencia y los movimientos cotidianos de los pueblos.

Escuela, colonialidad y subalternidad

La escuela insurrecta existe en los procesos de auto-formación y configuración de aprendizajes propios que descolonizan los saberes hegemónicos al atreverse a des-curriculizar los currículos oficiales y reinventar el ejercicio de formación en su vínculo entre socialización y subjetivación colectiva, inspirados en los conocimientos producidos al interior de las culturas y los movimientos sociales y comunales.

La genealogía y arqueología de la escuela en Colombia sostiene que la educación se fundamentó en la necesidad de civilizar al artesano, al peluquero y al sastre, quienes tenían sus propios espacios talleres como espacios de enseñanza doméstica o espacios formativos propios y todos aquellos que escaparan de las prácticas de adiestramiento del cuerpo serían un problema para el Estado (Martinez, 2012, p. 21).

No es una mera coincidencia afirmar que:

> La escuela nace para los pobres, pues en sus inicios, más que un lugar para ejercitar las bellas artes de leer y escribir, emerge como espacio de reclusión donde a los niños recogidos de la calle se les inculcan máximas morales, se les impone unas prácticas de policía y se les forma en oficios que los habilita para ser útiles a la República (Martínez, 2012: 23).

Un lugar en el cual se entrecruzan acontecimientos en los que cobra vigencia el supuesto civilización-barbarie en la contemporaneidad.

La lectura de las resistencias en la escuela desde el punto de vista posmarxista y decolonial la despoja de su inocencia política y la conectan con la realidad cultural y conflictiva de la cual es parte, de este modo, la escuela insurrecta denuncia la educación que funciona para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores y lenguajes a favor del desarrollo-subdesarrollo, la normalidad, la subnormalidad, la pobreza y la vulnerabilidad, como discursos que sostienen los intereses de la cultura hegemónica (Moncayo *et al.*, 2014).

Es importante resaltar que en ésta circula con predominancia el discurso del progreso y los indicadores de desarrollo de competencias escolares y ciudadanas, pero ¿qué significa cuando se aplica al desarrollo del niño y en las políticas educativas? Las teorías del desarrollo humano no se escapan del darwinismo crudo y competitivo que nos llega a la escuela por medio de pensadores como Herbert Spencer, pasando por los más distinguidos intelectuales del cognitivismo kantiano hasta la izquierda hegeliana y las aspiraciones emancipadoras del humanismo (Nandy, 2012). Así por ejemplo, bajo la concepción de desarrollo humano se esconden premisas universales con escalas de conocimiento que reproducen de manera sutil currículos que clasifican la realidad en superior e inferior, normal y patológico, competente e incompetente, apto o no apto.

La escuela cree que está fuera de la política, pues dice que los procesos de enseñanza y aprendizaje no tienen nada de política, pero la escuela ha sido soporte de la política. No es una mera coincidencia

afirmar que la escuela es un lugar en el cual se entrecruzan acontecimientos en los que cobra vigencia el supuesto civilización-barbarie de la contemporaneidad. En este sentido, como señalarán las comunidades en los relatos expuestos, las políticas de educación de los Estados Nacionales esconden valores recolonizadores del capitalismo global desde la formación en la escuela en reproducción del modelo de desarrollo, con el discurso justificatorio de civilizar al incivilizado, desarrollar al subdesarrollado o capacitar al ignorante.

Por su parte, escuelas subalternas proponen pugnas existenciales; sus luchas, como sostiene la red sur-sur, logran indisciplinar la disciplina pedagógica, haciendo de ésta un lugar de vinculación de los mundos sociales, naturales, afectivos, éticos y estéticos que la ciencia separa.

Desde la tradición alemana, "formación" –*bildung*– significa "el proceso por el que se adquiere cultura" o "la cultura que posee el individuo" (Gadamer, 1997: 38); en nuestros contextos, las dimensiones trans-formativa, in-formativa y per-formativa de las culturas re-crean los escenarios de aprendizajes comunales, dando cabida a la construcción de bio-grafías colectivas desde los procesos más primarios de la socialización-subjetivación, es decir, desde las profundas resonancias y sensibilidades que logran mover conocimientos, como una alfabetización que muestra las consecuencias de una mirada crítica del mundo desde el hacer, porque solo podemos nombrar el mundo cuando lo transformamos en coautoría, pues la propia voz no tiene sentido sin la voz del grupo (Freire, 1992-2002).

La coautoría de voces juntas en resistencias nos permite reinventar el mundo en un relato alternativo frente a la educación del desarrollo de la competitividad del capitalismo global, que castra la posibilidad de pensar, de sentir y de actuar.

Los aprendizajes colectivos en escenarios primarios de socialización, como el aprendizaje de oficios para la vida, han sido sustituidos por los currículos universales que separaron conocimiento, sentimien-

to, cuerpo, espíritu, acción y palabra. Los procesos de formación tocan espacios no institucionalizados construidos en la crianza, procesos comunitarios, hermanamientos, mingas, tongas y encuentros que posibilitan configurar experiencias desde "voces ajenas" (Bajtín y Voloshinov, 1920-1992) que resuenan en la voz de la madre, en los libros que nos inspiran, en las enseñanzas de quienes lograron eufonías o resonancias profundas que posibilitaron construir la biografía de quienes somos.

También es cierto que la escuela es cómplice de la subordinación de niños, niñas y jóvenes en contextos de diversidad dada la tecnificación que separa las afectaciones de la gente de la realidad política-social y económica, y la reproducción de un racismo institucionalizado que consiste en negar la historia ancestral y milenaria de niños y niñas que llegan al sistema educativo urbanizado y los tratan como sujetos que deben adaptarse/incluirse al sistema en lugar de transformarlo. Por lo tanto, nuestra tarea es volver a politizar la escuela con maestros y maestras disidentes y recontar la historia desde las narrativas disidentes, pues la narración es una actividad de memoria colectiva que afirma las prácticas de resistencia negadas por categorías teóricas y discursos mediáticos e institucionales.

Narrativas disidentes en medio de los escombros: aproximación a las escuelas insurrectas desde los pluriversos

La construcción de memorias y narrativas colectivas parte de las preguntas: "porqué y para qué, del conocimiento" (Fals, 2008) "en y desde" la situación (Colectivo Situaciones, 2004). La investigación en acontecimientos ha posibilitado hallar regularidades, rupturas, distinciones y tendencias inter-contextuales que dan cuenta de las prácticas ontológicas y culturales de la política en relación con las resistencias sociales como prácticas de paz en contextos de guerra.

De este modo, retomo dos órdenes de discusión expuestos por Law con su pregunta esclarecedora: ¿es este un mundo hecho de distintas realidades o una realidad hecha de distintos mundos? (2011: 3). La existencia de la versión aplanadora y mono-cultural de la realidad es tan real como las versiones y mundos de las comunidades culturales; no obstante, la primera se ha venido imponiendo sobre las otras. Las ontologías de la diversidad configuran "pluriversos"[2] capaces de visitar muchos mundos, y aunque no son vírgenes, puras o ensimismadas en los mundos no modernos, han resistido a ser enteramente colonizadas por la visión universal de la historia narrada exclusivamente desde los marcos de referencia eurocéntricos.

Frente a la escuela configurada como discurso universal se contrapone la pluralidad de experiencias de las comunidades que en medio del conflicto apuestan por la construcción de escuelas hacia el conocimiento pluriversal independiente del nivel de formación que ésta abarque, de tal forma que, en contextos de guerra y ante los discursos hegemónicos y dominantes, irrumpen *las voces más frágiles* interpelando por la construcción de alternativas al desarrollo con sus prácticas del buen vivir y sus resistencias ancestrales y urbano-populares que logran descolonizar las teorías (Daiute y Botero, en prensa).

Consecuentemente, las escuelas desde una perspectiva de la pluriversidad permiten afirmar que adelantan luchas ontológicas relacionales, por otros modelos de vida, de economía y de sociedad como otros modelos civilizatorios sustentables y plurales que "no existen solamente como imaginarios, ideas, o representaciones sino que se despliegan en prácticas concretas que crean mundos" (Escobar, 2013: 20).

De este modo, las narrativas, a diferencia del lenguaje literal, posibilitan reconectar simbólicamente experiencias que permiten apro-

2 De la cadena (2010) sostiene desde Schmit (1996) y Rancière (1999) que la palabra política es un pluriverso, no un universo; la política no está hecha de relaciones de poder, está hecha de relaciones entre mundos.

piarnos de la propia historia. Más acá del aquí y el ahora, los relatos evocan voces de historias pasadas como referentes de orientación y reimaginación del futuro en términos de Hall: "como lenguajes perdidos y marginales de aquellas experiencias marginalizadas y de aquellas personas e historias que aún permanecen sin ser escritas" (1993-2013: 126). De allí que conocimientos y prácticas ancestrales y populares actualizan y cobran vigencia como revoluciones concretas en la vida cotidiana.

Un jardín en el basuro

> Cuando llegué a trabajar en Navarro, fue muy duro me acostumbre, pero me daba pesar más por los niños, esos niños allá en medio de las drogas, el cuchillo y la piedra. En este sitio empezamos a hacer unas pequeñas reuniones, era un basurero horrible, pero barríamos el espacio donde íbamos a estar y ahí trabajábamos.
> La comunidad de ciudad Córdoba, cuando vio que éramos los recicladores, hicieron huelga, porque veníamos los basureros. Hasta policía nos trajeron para sacarnos de aquí.
> Nuestra escuela comenzó en una carretilla de caballo
> Allá salía mucha ropa y yo forraba esa carretilla y ahí traía los niños. Llegaba la carretilla y muchas mamás decían: "que el niño no lo he bañado", "que no le he dado el desayuno", "que yo no le he cambiado el pañal", pero yo iba entrando al rancho, iba levantando ese muchacho, lo envolvía y le contestaba: tranquila, yo allá lo cambio, lo baño y le doy el desayuno, y me traía el niño para acá, y aquí lo bañaba, y lo vestía.
> Éramos cuatro madres comunitarias[3], pero algunas de mis compañeras de Navarro se retiraron, porque eran niños súper inmanejables, entonces nos quedamos dos. Inicialmente estaba de maestra yo hacía de todo allá: era coordinadora, profesora y cocinera.
> En el año 90 no se pagaba IVA[4] por los materiales que se recogían allá y la que más tenía estudio era Cristina Reinosa que tenía hasta sexto en

3 En el sistema político de Bienestar Familiar en Colombia, las madres comunitarias se encargan de cuidar niños, niñas y jóvenes hasta los 18 años de edad en el programa de hogares sustitutos o de jardines infantiles comunitarios para evitar la institucionalización infantil de niños y niñas en contextos márgenes.

4 Impuesto al Valor Agregado en Colombia.

ese tiempo; de resto, como el gerente de las bodegas, no sabía leer ni escribir. Pedimos ayuda de un contador y nos dijo: "miren muchachos esto es así, nosotros vamos a manejar estas facturas por debajo de la mesa" yo me acuerdo que yo fui una de las primeritas que dije ¡hágale! Yo siempre he sido muy confiada de las personas que saben, porque para eso es que han estudiado, pero eso fue un acabose. Nos embargaron y se acabó la bodega y el apoyo para el jardín.

Pero nosotros somos una organización muy grande de mucho tiempo como para estar pidiendo una limosna; así que le mandé una carta al alcalde hecha con mi puño y letra diciéndole que nosotros necesitábamos para pagar un asesor para poder continuar.

Cuántos niños que en este momento tenemos trabajando en el caleño, hay niños que estudian en la Universidad del Valle que pasaron por acá, otros que con el dolor del alma hay que decirlo, están en el cementerio, a muchos los han matado, hay niños que se criaron aquí en Nuevas Luces. Un día en la calle hicimos una fiesta cerca de mi casa y estábamos en medio de dos pandillas: "Los Lambe", y "Los Ocho" pero todos son unos pelaos que pasaron por aquí. Un pelao[5] como de veinte años, bien bello, estaba borracho, se arrodillo y me pidió la bendición y me dijo: "¿usted no se acuerda de mi?" y yo le dije "no, pero venga le echo la bendición".

A nosotros últimamente, se nos ha dificultado mucho porque esos niños son muy carentes de documentación y Bienestar Familiar se nos ha pegado mucho de eso, si yo no tengo la documentación completa, el estándar de calidad se va al piso y si se va al piso el estándar de calidad, me cierran los hogares.

Yo quiero que esos estándares los hagamos públicos

Yo a Bienestar siempre los he llamado como un "malestar", ahora me toca estar pegada todos los días a esa hoja, que tenemos que tener la bandera del Valle y una cantidad de cosas. Nosotros hace tiempo hemos querido tener eso, un tubo aquí, donde esté la bandera del Valle del Cauca, la de Cali, pero no ha habido plata pa la comida y vienen a exigirnos; ¿ahora qué vamos a hacer? ¿vamos a tener que echar todos esos niños para afuera?

Dicen que ya no puedo ser directora, ni Mercedes profesora, porque no tenemos la profesión

5 "Pelao" significa joven como expresión idiomática en barrios populares.

> Yo tengo los cartones de Navarro:
> Yo no voy a ir a pelear allá para que no me saquen de directora, es ir a pelear por estas otras cosas. Que me saquen a mí de directora, ¡vale huevo!, pero aquí donde viene una niña que es prematura, de quince días de nacida, porque era hija de una mamá menor de edad y era drogadicta que hoy tiene tres años y no paga un peso y ellos van a venir a tirar todos esos niñitos a la calle, ¿aah?, eso si hay que pelearlo…
>
> (Relato construido con los testimonios de Gloria Amparo y Luz Ángela Vargas).

La escuela insurrecta no pasa principalmente por el mundo letrado, avanza en la construcción de una pedagogía del lugar, una educación situada capaz de afectar la crianza abriendo alternativas de vida desde la integración entre los mundos laboral, familiar y educativo.

Los modelos hegemónicos del desarrollo y el progreso tramitan una perspectiva mono-cultural y eurocéntrico que se instala en los parámetros de índices de calidad, que terminan por negar los conocimientos construidos en las particulares de los contextos. La escuela hegemónica mantiene la ficción social de dar instrucción para sacar de la pobreza como único lugar concebido de formación. Por su parte, la escuela popular desinstala el conocimiento subordinante que se agencia en los estándares de calidad, los cuales homogenizan las exigencias desde el modelo del conocimiento profesional-académico en subordinación y negación de los conocimientos situados, creados de acuerdo con las exigencias de los contextos.

La escuela insurrecta se construye a partir de la solidaridad de las comunidades. Un escenario de encuentro y de posibilidades no pasan por el mundo letrado, avanza en la construcción de resistencias desde el lugar, a partir de educación situada rompiendo con el destino de socialización institucionalizado secundario a un lugar primario capaz de afectar la crianza, abriendo alternativas de vida desde el aprendizaje y la integración entre mundo de vida laboral familiar y mundo educativo.

De este modo, la escuela subalterna transita de la comprensión de su hacer como panóptico o espacio de control, a la construcción de autonomías frente a los parámetros externos que definen la educación de calidad a partir de la apropiación de territorialidades que preguntan por los fundamentos de la educación popular: los micro-poderes cotidianos como lugares concretos de autodeterminación al resaltar los vínculos necesarios entre barrio, trabajo y escuela.

La escuela se constituye en escenario de transformación capaz de cambiar espacios de suciedad y violencia en lugares dignos para el cuidado a niños y niñas. Antes que enseñar rompe con la estigmatización y pro-mueve la dignificación de la vida, posibilitando reparar la inequidad y la injusticia a partir de un quehacer proactivo, en la acogida de las necesidades particulares de las familias del sector.

Un jardín bajo el puente: Colectivo Creapaz

> Creares lo formamos como un colectivo de niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 16 años, todos habitantes de los denominados contextos márgenes que se han caracterizado por ser zonas de tolerancia, promiscuidad y vagabundeo.
> Creapaz se había inventado recreaciones en el parque que estaba tomado por habitantes de la calle, pero lo recuperábamos como territorio de los niños y las niñas y allí montamos sin entrada las obras de teatro. Madrugábamos y llevábamos a los niños que estaban en las residencias y que en muchas ocasiones no tenían más opción que estar escondidos por las mamás para que bienestar familiar no se los quitaran. "Eran los mismos niños care-sucios recreando a los otros; no era un jardín infantil como los otros, era un salón en la escuela de la plaza donde se llevaba a los niños a pintar, saltar y jugar.
> Entre todos nos turnábamos para estar con los niños; ellos eran nuestros vecinos en las residencias, nuestras hermanitas y primos. Queríamos que tuvieran lo que nosotros nunca tuvimos y no íbamos a esperar que las instituciones llegaran; pues nosotros logramos soñar, ver otras posibilidades de vida no sabemos si mejor o peor, pero es otra posibilidad que nadie nos había dicho que existía. Al grupo no solo pertenecían los "juiciosos", por decirlo así, sino también los otros, los que

ya se drogaban, robaban y asesinaban; pero asistían al grupo y volvían a ser los niños de antes (Márquez, 2013: 212-230).

¿Qué hace diferente Creapaz de la escuela oficial que termina por expulsar a los niñas y niñas en contextos márgenes?

Tendríamos que resaltar que la "escuela bajo el puente" reapropia el territorio urbano en autonomía desde los márgenes de decisión, dignidad y solidaridad. Acoge sin juzgar o clasificar entre buenos y malos, lee las circunstancias sociales y abre opciones desde la sensibilidad y conoce las reglas de juego del contexto, y a pesar de no poderlas romper en su totalidad, hace educación desde la creación, la lúdica, el juntar sueños y esperanzas que rompen dichas reglas a partir de prácticas concretas del presente. De este modo, antes que enseñar, rompe con la estigmatización y dignifica de la vida.

De este modo, comunidades populares señalan movimientos de la escuela hacia una escuela en movimiento, como escenario de ampliación de horizontes para la reparación de la impunidad a partir de micro-poderes cotidianos, en este sentido, sus luchas alternas son contra-sistémicas.

Universidad popular desde las culturas: tecnologías ancestrales y re-significación curricular

La cultura ribereña de los pescadores de la costa colombiana inventó la palabra "sentipensante": ser que piensa con el corazón y la cabeza y está conectado a los ríos.

La gente negra de los ríos y las ciudades tenemos un claro consenso: defender las políticas plurales en contraposición del modelo empresarial del desarrollo. La universidad necesita recuperar nuestra memoria ancestral. ¿Cuál es la educación que necesitamos para salir de esta continuidad de la guerra y la muerte desde otra epistemología? No nos sirve acceder a esa educación si terminamos siendo esclavos del sistema. Hay que señalar que los sistemas ancestrales de producción no son estáticos,

tienen toda la flexibilidad y la apertura para crecer e innovarse dentro de su ancestralidad, como para que nos vengan desde la modernidad a plantear: que eso se quedó en el pasado. La alternatividad en los sistemas de producción de las matrices energéticas, es propio de los sistemas ancestrales: la eficiencia energética para el manejo de agua tienen una entropía cero; los sistemas se reciclan diferente de los sistemas modernos que derrochan mucha energía.

Un proceso de universidad no convencional, intercultural, necesita dar un paso adelante con la construcción de un conocimiento pluriuniversitario, que haga justicia y crítica al racismo epistémico al interior de los currículos. Hay comunidades con experiencia, digamos un PCN, una ACIN, y procesos de formación política, comunicación, educación, salud en el Valle del Cauca, que podrían montar una universidad popular agenciada por ellas mismas.

En muchas ocasiones la universidad se convierte en un actor de amenaza. La academia está en otra lógica, está pensando en resolver lo del empleo mientras que en las comunidades estamos pensando en resolver lo del territorio, que es fuente de vida para nosotros; es el lugar donde conseguimos todo lo que necesitamos para vivir.

Si la universidad tiene el compromiso de dar acceso a los jóvenes de estas comunidades más pobres y olvidadas no es con una beca, sino facilitando un acceso real de nuestros saberes a la academia PCN, 2013).

En este orden de ideas, la universidad ocupa el lugar público de la sociedad, más allá que de instrucción implica creación y recuperación de memoria crítica, como plantea Zibechi: "no tiene grandes edificios y promueve la oralidad" (2008: 34), desinstitucionalizando la escuela en su capacidad de mover-nos o romper con las reglas sedimentadas en la formación institucional.

Escuela Trenzando Saberes: todas y todos a la mesa en los diálogos de paz

La ruta pacífica de las mujeres sueña con fundar formalmente su universidad popular. A la escuela que ha construido la ruta en sus recorridos por todo el país, y particularmente en la sede de Unión de Ciudadanas, en Cali, asisten mujeres sin tener los requisitos y jerarquías académicas propuestas por la educación universal moderna que exige el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Mujeres de todas las edades construyen conocimientos frente a las situaciones que atentan contra sus derechos individuales y colectivos.

Las temáticas, preguntas y respuestas que construyen en sus investigaciones van desde la restitución de tierras para las viudas desplazadas por el conflicto armado, hasta las políticas de la intimidad que emergen al develar el sexismo como principal herramienta de humillación, instrumentalización y aniquilamiento en la vida doméstica y en la guerra.

Los módulos que se brindan en la escuela se componen de guías para emprender la ruta educativa: rutas de los feminismos, pacifismos y resistencia; rutas para la transformación de los conflictos; verdad, justicia y reparación, entre otros.

De este modo, la ruta construye una antropología femenina de la guerra y de la paz con las mismas mujeres militantes; compilan más de 1.000 testimonios de una cultura patriarcal machista como fundamento del exterminio.

Como un proceso de feminización de la pedagogía desde las culturas, las luchas de género popular existieron antes de las revoluciones feministas en Europa. La feminización de lo político, al ladito del fogón, en el cuidado por compadrazgo, la alegría y la identidad de los pueblos, sin nacionalismos o sexismos, la simultanea descolonización y despatriarcalización, principalmente desde el lugar de "nuestro cuerpo" como primer territorio de poder.

Las luchas de matronas y mayoras nos inspiran políticas desde la *tulpa* o corazón de la tierra, como las luchas de género interculturales y populares. En esta dirección, el texto de Lame (1973) registra en 1920 a 14.000 mujeres indígenas, campesinas, afrodescendiantes, defendiendo los territorios en los campos. Actualmente, las luchas contra los feminicidios trenzan resistencias, así, la red contra las violencias hacia las mujeres Mariposas de Alas Nuevas, convocó a 250 mujeres negras e indígenas de las zonas rurales y urbanas del municipio de Buenaventura. En sus encuentros hacen pedagogía de ciudad en gesto solidario con las mujeres bonaverenses y del Pacífico (Conexión de Mujeres Negras, Betty Ruth Lozano, noviembre 22 de 2013).

Por su parte, las madres de los hijos y las hijas de la masacre de Gargantillas ponen rostro, nombre y memoria a la guerra legitimada en el país contra las generaciones más jóvenes. La movilización de la comunidad indígena de Tacueyó en resistencia por la vida produjo actos concretos de una pedagogía hacia la reparación de duelos colectivos. Tejer un cobijo, pintar un mural, sembrar vida donde hubo muerte, hacer un documental, recontar la historia con actos de pedagógicos por la memoria y la construcción de caminos de reparación frente a los juvenicidios en la guerra[6].

Cumpliendo con lo afirmación zapatista (2001) acerca de la memoria, ésta es una de las guías que el corazón tiene para andar sus pasos. Por eso apunta al mañana y esa paradoja es la que permite que en ese mañana no se repitan las pesadillas y que las alegrías, que también las hay en el inventario de la memoria colectiva, sean nuevas.

Hermeneutas de la calle: Revolución Artística Popular (RAP) desde Aguablanca

Otro de los ejemplos de la emergencia de una educación en contexto más acá de las aulas escolares se construye en las ventanitas a través

6 Testimonio audiovisual, Centro Educativo La Tolda, Tacueyó, en resistencia por la vida: http://youtu.be/EqfGq_YP2NE

de la cual niños y niñas del barrio de Aguablanca presencian los ensayos de los guerreros tramitando sentidos de dignidad e identidad colectiva popular desde las luchas juveniles[7].

Las prácticas educativas desde las militancias estéticas y contra-comunicativas que proponen jóvenes en sus barrios con periódicos comunitarios y grafitis, son acciones directas que irrumpen espacios instalando preguntas en la ciudad, cantando significados de paz desde la interpretación de las formas en que se instala y desinstala la colonización, la colonialidad del saber y de las emociones en la vida urbana.

Una de las tareas educativas populares consiste en estetizar los contenidos socializadores para la comprensión de las marañas de la guerra. Estos escenarios de educación popular convocan a millones de jóvenes interpretando colectivamente sentidos por la autonomía en discurso paralelo y contra-hegemónico, frente al control expulsor de la escuela.

De este modo, los cantos crean una pedagogía de la resistencia desde los más ancestrales vínculos con los territorios, desde la música urbana y referentes pedagógicos de una educación, desde la argumentación sensible que logran denunciar, con tono burlón, las crueldades del despojo y las formas de estigmatización que se viven en la ciudad.

La escuela como escenario de afectación de la vida cotidiana

La palabra escuela viene del *Latín schola* o en griego *skholé* como "lugar para la primera enseñanza" y la primera condición para que el aprendizaje surja de la libertad o aquello que vale la pena hacer; escuela plural siginifica di-versar en su sentido de atravesar y dar vueltas juntos[8] para construir nuevas palabras desde los sentidos de acción por la vida,

7 Testimonio audiovisual, Los Guerreros una escuela urbana en Aguablanca http://youtu.be/S77dAWpV8f4

8 Versar es dar vueltas, rodear algo, para superar la palabra (Etimología explicada por Arles Fredy Serna, reunión de línea Maestría en Educación desde la diversidad, marzo, 2014)

traspasar los umbrales y gramáticas escriturales que permiten juguetear, re-crear y des-jerarquizar los lugares de subordinación en la historia.

Comprender la vida comunal más allá de la autonomía concebida como individualismo donde cada quien debe defenderse, salvarse como pueda, en una lógica evolutiva y darwinista, posibilitando la configuración de biografías personales y colectivas a partir del quehacer ordinario como hábitos capaces de cambiar palabras por actos y éstos por experiencias de transformación. En que el propio mundo se constituye en experiencia de los mundos posibles y deseados.

Oficios, tecnologías y ciencias propias reinventan las formas de relación destinadas por el modelo universal desde significados enraizados. De este modo, hacen revoluciones cuando proponen luchas de conceptos con sentimientos que expanden activismos compartidos, recuperándonos de la amnesia a partir del recuerdo de nuestros vínculos primarios capaces de instaurar nuevos mitos y relatos con herramientas de transformación del alma, el cuerpo, las acciones que posibilitan retribalizar, movilizar y ampliar cada vez más audiencias por un futuro plural posible. En este sentido, Anzaldúa nos dice:

> No hace mucho tiempo una maestra, tu madre te dio un milagro, una manita de plata con el corazón en su palma, sin nunca saber que por años esta imagen ha resonado en tu concepto del mundo zurdo aquí dentro, como un modelo de conocimiento [...] La mano representa la acción y no solo una teorización, es un corazón con razón, inteligencia, pasión y propósito con oídos para escuchar, ojos para ver; una boca con lengua y una pluma para escribir [...] con otros en la lucha y la celebración para sobrevivir los traumas de la vida diaria. Honramos a aquellos/as cuyas espaldas son la base sólida de lo que pisamos, sus cuerpos portan historias de nuevas rutas de acción son quienes nos permiten reimaginar nuestro mundo, nuestra vida, re-escribir nuestro ser, y crear mitos para nuestro tiempo (Anzaldúa y Keating, 2002: 571)[9].

9 Traducción libre

Las escuelas insurrectas traen voces de los mayores, de las matronas como autoridades que se han ganado el reconocimiento de la comunidad porque tuvieron la posibilidad de ampliar las fronteras de su propio estómago, su propia piel y su propia cultura para abrir posibilidades de existencia material, al des-encausar los confines destinados por el modelo civilizatorio del desarrollo neocolonial, haciendo la diferencia entre la escuela de la comunidad y la escuela del Estado.

Si la escuela eurocéntrica ha sido la cárcel de control y sujeción, los aprendizajes colectivos propuestos por comunidades y pueblos en movimientos que construyen escenarios de poder que ponen en duda el sistema de desarrollo dominante. En esta dirección, la escuela compromete acciones político-culturales y educativas que nacen en espacios no insitucionalizados, desde los saberes-poderes que dan vuelco de una pedagogía del "deber ser" a una pedagogía del "quehacer comunal", en procesos de auto-determinación de los pueblos.

Pluri-versar es di-versar, es traspasar los umbrales y des-jerarquizar los lugares de subordinación de las culturas confrontando las relaciones de poder, incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad que naturalizan y son cómplices de las asimetrías sociales, juntando gente que propone filosofías, ciencias y artes desde conocimientos que desbordan las fronteras y los muros de las aulas.

Por consiguiente, la diversidad trae consigo una propuesta alternativa de mundo; de esta manera, las formas de la lucha son el resultado de la lucha (Esteva, 2005-2013), asumiendo la diversidad no como vulnerabilidad, sino como los empeños de los pueblos por desindividualizar, descapitalizar y des-instrumentalizar las relaciones entre seres humanos y no humanos.

La escuela insurrecta "trans-forma" al suturar fronteras entre cosmovisiones, recuperando la amnesia de los vínculos primarios, denunciando, resistiendo y sanando las heridas de la tierra. Es por esto que la escuela no está hecha sólo de conocimientos, está hecha de relaciones

entre mundos y al visitar diferentes significados del bien posibilitándonos re-escribir nuestra historia y nuestra cultura.

Referencias

Anzaldúa, G. E. y Keating, A.
2002 *This bridge we call home. Radical visions of transformations.* New York: Routledge.

Bajtín, M. y Voloshinov, V.
1920-1992 *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Madrid: Alianza Universidad.

Blaser, M.
2010-2013 *Un relato de globalización desde el Chaco.* Popayán: Universidad del Cauca.

Botero, P.
2013 "Teoría social en movimiento: aportes desde los procesos de investigación y acción colectiva –iac– y algunas experiencias de investigación militante". En: Botero, P. y Palermo, A. (comps.), *La utopía no está adelante: generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes.* Argentina: CLACSO, Asociación Argentina de Sociología, CINDE y Universidad de Manizales. [disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=nro_orden&id_libro=821&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=789&orden=nro_orden].

Bourdieu, P.
1999 *Meditaciones pascalianas.* Barcelona: Anagrama.

Colectivo Situaciones
2004 *Algo más sobre la militancia de investigación. Notas al pie sobre procedimientos e (in)decisiones.* Buenos Aires: Tinta Limón.

Colectivo Minga del Pensamiento
2011 "Tejiendo resistencias. Sistematización". En: Ospina, A. *et al.* (comp.), *Experiencias de acción política con jóvenes en Colombia.* Colciencias, CLACSO, Universidad de Manizales-CINDE y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

2009-2013 "Tacueyó en resistencia por la vida Guerra contra las generaciones más jóvenes en la comunidad indígena Nasa Cauca Colombia". En: Botero, P. y Palermo, A. (comp.), *La utopía no está adelante: generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes.* Argentina: CLACSO, Asociación Argentina de Sociología, CINDE y Universidad de Manizales.

[Disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=nro_orden&id_libro=821&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=789&orden=nro_orden].

Creapaz

2000-2013 "Narración, ética y estéticas de la resistencia en contextos márgenes". En: Botero, P. y Palermo, A. (2013).

Daiute, C. y Botero, P.

s. f. "Narrating Change in and against Time in Colombia". En: Rellstab, D. y Schlote, C. (eds.), *Representations of War, Migration and Refugeehood: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

De Certeau, M.

2008 "Andar en la ciudad". En: *Bifurcaciones Revista de Estudios Urbanos*, julio de 2008. [Disponible en: http://www.bifurcaciones.cl/007/colerese/bifurcaciones_007_reserva.pdf].

De la Cadena, M.

2010 *Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond Politics*. California: Davis.

Escobar, A.

2003 "Mundos y conocimientos de otro modo". En: *Revista Tabula Rasa*, nº 1, enero-diciembre. Bogotá.

2013 *Transiciones: A Space For Research and Design For Transitions To the Pluriverse*. Chapell Hill: Univerity of North Carolina, Department of Antropology.

Esteva, G.

2005-2013 "Defensa tierra y territorio, derechos humanos, educación". Foro Las Venas Abiertas de Chiapas, Medio Ambiente, Movimientos Sociales. Conferencias en octubre 23-25 de 2005. [Disponible en: http://komanilel.org].

Fals, O.

2008 *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana*. Caracas: El Perro y La Rana.

Freire, P.

1992-2002 *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadamer, H. G.

1997 *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Haber, A.
2011 "Nometodología Payanesa: Notas de metodología Indisciplinada". En: *Revista de Antropología*, nº 23, 1er semestre. Popayán.

Hall, Stuart
1993-2013 "Negociando identidades caribeñas". En: *Revista CLACSO*. Argentina (10): 109-128.

Heidegger, M.
1958 *La época de la imagen del mundo*. Santiago de Chile: Annales.

Lame, Q.
1973 *Las luchas del indio que bajo de la montaña al valle de la "civilización"*. Bogotá: Editextos.

Law, J.
2011 *What's Wrong with a One-World*. Middletown Connecticut: Center for the Humanities, Wesleyan University. [Disponible en: http://www.heterogeneities.net/publications/Law2011WhatsWrongWithAOneWorldWorld.pdf].

Martínez, A.
2012 "Ya no estás en la casa. Tecnologías de la escolarización". En: *Revista Historia de Educación*, vol. 16, nº 38. Porto Alegre.

Nandy, A.
2012 "Theories of Oppression and Other Dialogue of Cultures". En: *Perspectives. Economic & Political Weekly*. Ambedkar University, Delhi, julio 28 de 2012, vol. XLVII, nº 30.

PCN
2013 "20 años después de la Ley 70 de 1993". En: *Encuentro Economías Alternativas, Buga-Valle*, julio 17-20 de 2013.

Molano, A.
2000-2005 "Desterrados. Crónicas del desarraigo". En: *Papeles de cuestiones internacionales*. Centro de Investigación para la Paz. Madrid: Aguilar.

Moncayo, J. *et al.*
2014 "Escuela, guerra y resistencias. Diarios de maestros en dos instituciones educativas del Departamento del Cauca". En: *Revista Plumilla Educativa*, (12): 187-210. [Disponible en: http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla/html/ediciones.html].

Paridero de Investigación
2011-2013 "Resistencias epistémicas como resistencias políticas en Botero y Palermo 2013". Canal b.

Proceso de Comunidades Negras
2013 *Encuentro economías alternativas*. Buga-Valle, julio 17-20 de 2013.
Rancière, J.
2003 *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes. [Disponible en: http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2012/boletines/N47/Seccion11-RANCIERE-El-maestro-ignorante.pdf].
1999 *Disagreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota.
Santos de Sousa, B.
2010 *La refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya-Yala.
Schmitt, C.
1996 *The Concept of the Political*. Chicago: University of Chicago.
Zibechi, R.
2008 *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires: La Vaca Editora.
Zapatistas
2001 "Carta del subcomandante Marcos a la Argentina digna". México, marzo de 2001.

Prácticas de socialización escolar de niños/as indígenas y niños/as de sectores urbano-populares en el contexto de "rurbanización" y transición socio-estatal en Ecuador

René Unda Lara y Daniel Llanos Erazo

Resumen

Presentamos los resultados del trabajo de campo y de las discusiones teóricas realizadas con relación a tres proyectos de investigación desarrollados por el CINAJ[1]: a) Prácticas socioculturales de jóvenes indígenas en la Sierra Central de Ecuador, b) Transformaciones en las prácticas socio-educativas por efectos de movilidad interna en jóvenes indígenas de la Sierra Central ecuatoriana, c) Experiencias de socialización de NNA que estudian y trabajan en contextos *rurbanos*. El objetivo central es problematizar en torno de los cambios y transformaciones que se han producido en el proceso de socialización escolar de niños/as indígenas que forman parte de los centros educativos denominados "Unidades Educativas del Milenio", cuya existencia es defendida por el discurso comunitarista y de niños/as que estudian y trabajan, cuyo proceso de escolarización se desarrolla en instituciones que a través de su propuesta formativa propician posibilidades de incorporación temprana al mundo del trabajo en

1 Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

condiciones dignas como es el caso del Proyecto Salesiano Chicos de la Calle (PSCHC) y del Centro del Muchacho Trabajador (CMT). Es importante señalar que, en el caso del contexto indígena, dichos centros son parte de la reforma del sistema escolar ecuatoriano y que, mayoritariamente, se encuentran ubicadas en cabeceras parroquiales, sectores urbano-marginales y rurales que históricamente carecieron del servicio educativo.

Parte central de la nueva oferta educativa es el acceso y uso de la tecnología como herramienta y recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello, las formas de socialización de niños y niñas indígenas también mutaron, dando paso a una "socialización mediatizada", que en rigor y por el uso de la tecnología, media las narrativas y reconfigura las identidades de los sujetos que socializan a través de las tecnologías de la comunicación. En el caso del PSCHC y del CMT, las mediaciones tecnológicas están presente en mucho menor medida que en el caso de las Unidades del Milenio.

Introducción

La socialización escolar, como problema sociológico y como categoría analítica, constituye un hito fundamental en los estudios del vasto campo de la educación durante las primeras décadas del siglo XX. Es Emilio Durkheim, precursor de la sociología de la educación, quien definió a la educación como espacio de socialización del niño.

Según Durkheim (1990), la educación consiste en la socialización metódica de la joven generación, formar el ser social en cada uno de los individuos es el fin de la educación. Sus planteamientos, con respecto a la escuela como hecho social, plasman, en gran medida, sus construcciones teóricas previas y dotan de mayor fuerza a las nociones que sobre sujeto y subjetividad constituirán, cada vez con mayor énfasis, temas centrales del campo de la socialización escolar hasta la presente. Tal postura en la forma de producir conocimiento marca distancias importantes con las propuestas emergentes que sobre la Nueva Escuela empezaban a tomar cuerpo (Not, 1993)

Por ello, desde el enfoque relacional durkheimiano, todo proceso educativo (comunitario, familiar, laboral o escolar) se encuentra atrave-

sado por un sistema de valores, creencias y códigos de relacionamientos vivenciales, los mismos que son transmitidos e inculcados con el firme propósito de aportar en la construcción tanto del sujeto individual como del sujeto social y colectivo (sociedad).

Bajo estos presupuestos sociológicos, la idea de lo social y del sujeto social encuentra dos posibles variantes generales según tipo de sociedad: la sociedad societal y la sociedad comunal (Alvaro, 2010), en las que, independientemente de sus características particularidades y especificidades, operan procesos de transmisión y adquisición sociocultural y, más exactamente, educativos. En el caso que nos ocupa, procuramos analizar las especificidades propias de lo que provisionalmente denominaremos el sujeto comunitario (niñez indígena) y aquellas que configuran el sujeto individual (niñez que estudia y trabaja en contextos urbanos) que siendo producido por la sociedad es, a la vez, productor de sociedad.

Sin embargo, estas caracterizaciones del sujeto deben leerse con cautela por cuanto cada una de ellas resulta insuficiente para dar cuenta de la complejidad constitutiva de cada tipo de sujeto, es decir, el sujeto comunitario está cada vez más permeado por aspectos que no solo forman parte de lo comunal y el sujeto individual adopta, bajo ciertas condiciones, características colectivas y comunitarias, cuestión que, a la postre, muestra los desplazamientos y reconfiguraciones que lo comunal y lo societal han experimentado por efecto de cambios y transformaciones en los procesos de socialización famliar, escolar, laboral, etc.

Con ello no solo se pone en cuestión una supuesta oposición, cerrada y estática, entre lo comunal y lo societal, sino que se abre un importante espacio para el desarrollo analítico de la relación individuo-sociedad. Desde una perspectiva más empírica, puede constatarse que, en el caso ecuatoriano, los procesos de expansión urbana han ido permeando y transformando el paisaje físico y cultural del mundo rural y de la comunidad indígena, produciendo dinámicas que, en otro lugar, hemos denominado procesos de "*rurbanización*" (Unda y Llanos, 2014).

Tales señalamientos resultan de extremada importancia para comprender la compleja matriz de relaciones que se produce en todo sistema educativo y que contribuye en la constitución y formación de valores individuales y colectivos. En ese sentido, no existe ninguna oposición entre individuo y sociedad, porque la educación logra conjuntar e implicar mutuamente los dos componentes: educándose el individuo se socializa y se individualiza (De Paz Abril, 2004). Esta máxima del proceso educativo ha sido evidenciada de forma precisa al interior de las comunidades indígenas de la Sierra Central ecuatoriana, puesto que la instalación de las escuelas ha producido transformaciones de los vínculos comunitarios, porque la socialización escolar amplifica el proceso de individualización del sujeto, pero también permite ampliar su campo de socialización, lo que ayuda a la adquisición de prácticas sociales ajenas a las comunitarias, constituyéndose en un factor importante de "descomunalización de la comunidad" (Sánchez-Parga, 2009).

Pero la referida descomunalización no opera de forma total en las relaciones comunitarias ni clausura tal tipo de interacciones sino que, las transforma en distinto grado e intensidad. Sostenemos que, por el contrario, la socialización escolar ha permitido ampliar los horizontes de socialización con lo cual se reconfiguran y transforman las relaciones entre sujetos, entre las que se cuentan las de orden comunitario. Probablemente, las relaciones de corte intergeneracional (adultos-jóvenes-niños) sean las que expresen con claridad la reconfiguración y cambios operados en las interacciones comunitarias, sobre todo porque el sector poblacional joven en los últimos años ha concentrado y acumulado el capital académico en las comunidades indígenas de la Sierra Central ecuatoriana; dicha acumulación es el resultado de la paulatina pero permanente inserción de niños, adolescentes y jóvenes indígenas en el sistema escolar ecuatoriano.

En cuanto a los procesos de socialización escolar de niños y adolescents que estudian y trabajan en contextos urbano-populares, cuya conformación como tales está estrechamente vinculada con los proce-

sos de migración interna, la relación individuo-sociedad que se construye en las prácticas escolarizadas adopta formas aparentemente más inteligibles que en el caso de la comunidad andina indígena porque, principalmente, la familia es el espacio autónomo del que el niño sale y a donde vuelve en su relación con la sociedad (escuela, barrio, calle); en otras palabras, la familia del contexto urbano popular no es la familia de la comunidad indígena, porque constituye una unidad de reproducción económica autónoma con relación a las otras familias de su entorno.

No obstante, la alusión al carácter autónomo de su dinámica de reproducción económica no significa que se hayan extinguido todo tipo de prácticas comunitarias. Varias de las estrategias de reproducción socio-urbana de las familias de los sectores periféricos y urbano-populares se realizan gracias a la vigencia de prácticas de apoyo, confianza y lealtades cercanas que, en clave empírica, van desde el cuidado de niños de familias vecinas hasta préstamos e intercambios de orden económico monetario. Y, como se podrá advertir más adelante, la ciudadanización del sujeto, en este tipo de contextos, parecería reproducir con mayor facilidad que en el caso de la comunidad andina indígena, la estructura socioeconómica predominante, cuestión sobre la que, si bien se realizan algunos planteamientos derivados del trabajo de campo, excede el propósito de este escrito.

Cuestiones metodológicas

El programa de investigación en el que se inscriben los estudios mencionados articula una serie de enfoques y procedimientos investigativos nucleados en torno a tradiciones cualitativas de investigación. Partimos del presupuesto epistemológico según el cual el objeto de estudio condiciona el modo en que se produce su conocimiento (Mauss, 1999).

Al tratarse de estudios que sitúan las prácticas sociales de niños y jóvenes adolescentes como cuestión central de interés investigativo, y ubicando los procesos de socialización familiar y escolar como uno de los campos más importantes en la transmisión y adquisición de un

variado repertorio de prácticas, optamos por la activación, en un primer momento, de aproximaciones etnográficas que nos permitieran establecer vínculos básicos de carácter comunicativo sobre la base de conversaciones iniciales acerca de los elementos constitutivos primarios que los definen en tanto sujeto: su realidad inmediata, dicho en términos básicos y simplificados.

Como muestran las experiencias presentadas en varios tratados etnográficos (Hammersley y Atkinson, 1995) y etnometodológicos (Shudtz, 2002), la aproximación etnográfica comporta una actitud de interés por las condiciones en las que un sujeto se constituye, antes que por los temas que el investigador proponga o sugiera. Desde la etnometodología, el establecimiento de un campo de empatía entre quienes producen intercambios subjetivos, es un factor de gran importancia para la comprensión de la realidad. Por ello, en las investigaciones que sustentan este artículo, el paso de lo que habitualmente constituyen los datos generales informativos hacia la "captura" de información, es objeto de un giro en el que no interesa tanto tal captura, sino la co-producción de datos e informaciones entre quienes intervienen y participan en los encuentros conversacionales o dialógicos, sean estos grupales o no.

En el segundo momento etnográfico se privilegia un elemento que, para nuestros fines, constituye la unidad central de análisis: el relato de las experiencias y conocimientos de los sujetos con los que se haya acordado trabajar o simplemente, con quienes deseen participar. Recordemos que en el primer bloque de análisis se encuentran niños/as indígenas que viven en sus comunidades o en sectores urbano-populares y en el segundo bloque, niños/as y adolescentes que viven en sectores periféricos o urbano-populares, que asisten a instituciones "especiales", por decirlo de alguna manera, en las que, además de estudiar en jornadas regulares y similares a las de cualquier otro centro educativo, tienen en su currícula un área de formación para el trabajo. Y que, como se ha dicho ya, aportan a la economía familiar con su trabajo que realizan dos o tres días por semana, entre tres y cuatro horas (CMT).

En el caso del PSCHC la dinámica de socialización escolar reviste mayor complejidad porque las modalidades de atención son más diversificadas dependiendo de la situación en la que se encuentren los chicos pero, sobre todo, por una característica diferenciadora que resulta crucial para entender la especificidad de cada institución: la presencia de la familia como requisito obligatorio de ingreso para los niños/as y adolescentes que van a prepararse en el Centro del Muchacho Trabajador, aspecto que no constituye factor indispensable en el caso del PSCHC.

El señalamiento de estas características nos parece importante, en particular el relativo a la presencia de la familia como entidad responsable del acompañamiento a sus hijos y como co-responsable de su proceso formativo escolar. El vínculo familia-escuela ofrece interesantes posibilidades de estudio sobre socalización escolar cuando se problematiza la vida en la escuela en términos de trayectorias y actores del proceso educativo.

En el caso que nos ocupa, las trayectorias de los niños/as indígenas muestran dos espacios de referencia fundamentales: la familia y la escuela, ubicadas siempre en el espacio comunal. El aludido proceso de descomunalización de la comunidad hace que la familia, como unidad básica de reproducción económica, adquiera una suerte de autonomía descomunalizante que la separa de la comunidad al compartir cada vez menos intereses y prácticas que, décadas atrás, eran incuestionablemente consideradas comunes.

Este desmarcamiento de la familia con respecto de la vida comunal no opera bajo una lógica de progresividad lineal ni de manera homogénea en todas las comunidades ni en una misma comunidad, puesto que las trayectorias de sus miembros varían en función de las condiciones y posición de cada familia. En el análisis de esta compleja dinámica es necesario tener en cuenta factores determinantes como la propiedad y tamaño de sus terrenos cultivables, el acceso al agua y al crédito, la existencia o no de propiedad comunal del terreno, la hiperparcelización del terreno familiar a medida que la comunidad se repro-

duce biológicamente y la diversificación de variantes en los procesos y estrategias emigratorias. Un factor adicional que reviste enorme importancia actualmente es el referido a las expectativas que expresan sobre la educación los jóvenes y adultos: que quienes acceden a la educación escolarizada obtengan los más altos niveles de titulación académica.

Metodológicamente, la somera descripción realizada sobre algunas de las líneas de interacción aparece más relevante para la comprensión de los procesos de socialización escolar de niños/as indígenas en el contexto mencionado; supone e implica la co-producción de información sobre las multiformes trayectorias que en cada dinámica específica tengan los diversos actores del proceso educativo: padres/madres de familia, niños/as, profesores, autoridades escolares.

Tal co-producción de información, en atención a la variabilidad y particularidades de las experiencias de transformación comunal y *rurbanizaciones*, requiere que de las aproximaciones etnográficas preliminares se transite hacia aproximaciones etnográficas multisituadas (Marcus, 1995), considerando la heterogeneidad de las instituciones sociales, (escuelas urbano-marginales, rurales, cabildos, asambleas comunitarias y comunidades) en las cuales se realizó la observación *in situ* pero también en sitios de alta concurrencia por parte de jóvenes indígenas[2] que, cabalmente, constituyen evidencias de las dinámicas *rurbanas*. Un tercer momento del trabajo etnográfico se concretiza en el desarrollo de conversaciones tematizadas, de manera colectiva e individual, en la que se evite a toda costa que la utilización de un guión de temas se convierta en la aplicación de una entrevista, puesto que el objetivo central es la producción de relatos y no la captura inducida de respuestas.

De modo análogo, en el caso de niños/as y adolescentes de contextos urbano-populares que estudian y trabajan, el sentido de la aplica-

2 Un punto de encuentro de jóvenes indígenas es el Centro Comercial Maltería Plaza, ubicado en la ciudad de Latacunga, en la provincia de Cotopaxi.

ción metodológica es el mismo, aunque las específicas disposiciones de quienes conforman el espacio escolarizado y el espacio de relación entre familia y escuela sea distinto, en gran medida, del espacio comunal en el que se establecen las relaciones entre la familia de la comunidad andina y la escuela que allí funcione.

En efecto, las características del contexto urbano-popular en el que viven las familias de los chicos del CMT y de la mayor parte de los del PSCHC, determina que la trayectoria cotidiana de éstos no implique el tránsito por un espacio de referencia comunal; van de su casa a la escuela y de la escuela a la casa, con dos o tres tránsitos semanales por la calle para conseguir recursos económicos que aporten a la economía familiar a través de actividades diversas según la edad: betuneros, vendedores de caramelos, en el caso de los más pequeños y oficiales (asistentes, ayudantes) de carpintería, de mecánica automotriz, de panadería, en el caso de quienes han cumplido 12 años en adelante.

Las implicaciones metodológicas derivadas de las observaciones descritas son numerosas, pero para fines de este trabajo, interesa mencionar dos que aluden a la presencia de la mediación familiar en uno y otro contexto (comunal y urbano popular) y sus "efectos de ciudadanización" desde las prácticas de socialización escolar, por un lado, y a la presencia diferenciada del Estado que, en un y otro caso, marca diferencias sustanciales en el actual proceso de transición y reforma educativa del Ecuador.

La primera de las implicaciones, en el orden metodológico, nos sitúa en el terreno de los discursos y prácticas comunes y compartidos aunque las situaciones de cada familia comunal muestren particularidades, cuestión que reafirma la necesidad de aproximaciones y procedimientos dialógicos en cuyos contenidos pueda indagarse el sentido de sus acciones y prácticas. Resulta muy complicado y en gran medida, inútil, tratar de establecer parámteros de orden cuantitativo desde los que se dé cuenta del sentido de las prácticas de socialización escolar.

Pero enfocando el análisis metodológico en la importancia de la familia y enmarcados en la perspectiva cualitativa de investigación, debe decirse que su sola presencia no garantiza su participación efectiva en el proceso formativo de sus hijos, cuestión que puede demostrarse a través de los relatos que se producen en la conversación tematizada con los distintos agentes situados en el espacio escolar, incuidos los mismos padres de familia. Es decir, son tales relatos los que permiten identificar y decantar, mediante procedimientos de triangulación y verificación del texto del relato, si existe o no acompañamiento de los padres en el proceso escolar y cuáles son sus características concretas y específicas.

En cuanto a la segunda implicación, siempre en el orden metodológico y procedimental, muestra cómo la composición y estructura del objeto de estudio condiciona el modo de producir conocimientos y, en las investigaciones base de este artículo, cómo los temas de la conversación, además de incluir aspectos novedosos como la contundente presencia del Estado en ciertos espacios del contexto comunal indígena, por ejemplo, requieren formas apropiadas del planteamiento de un tema (por la inevitable presencia del componente político-ideológico que acarrea una obra del Gobierno) y requiere del testimonio de los actores del hecho educativo, desde el que pueda indagarse por el sentido de la ciudadanización que se produce en la socialización escolar si es que nos remitimos a la relación individuo-sociedad.

El procedimiento de conversación tematizada, aun sin que esto constituya un dato cerrado y definitivo, permite evidenciar que en el relato de niños/as y jóvenes del contexto comunal indígena se estarían formando ciudadanos/as para la comunidad aunque la tendencia dominante muestre, hasta la presente, que quienes se escolarizan en mayor grado se instalan en centros urbanos. Por ello, consideramos imprescindible el análisis actual de la transición democrática y educativa que experimenta el Ecuador para fines de registro y comprensión del camino y del horizonte de sentido que se configura con los procesos de reforma educativa en sus distintos niveles.

Asimismo, la conversación tematizada realizada, en tanto modalidad procedimental específica del reconocimiento intersubjetivo (Schutz, 2002), permite evidenciar que en los relatos de niños/as y jóvenes de contextos urbano-populares que estudian y trabajan, se configura la expectativa de una ciudadanía moderna e individualizada y anclada en los valores de modelos familiares más bien tradicionales, lo cual se sustenta en la idea de formación profesional (en actividades antes denominadas "oficios") para integrarse al mercado laboral sin mediación de lazos comunitarios ni necesariamente barriales. Y, finalmente, desde la evaluación de la metodología, podemos afirmar que, desde el despliegue de sus procedimientos, emergen resultados que sirven para producir explicaciones que, en gran medida,permiten discutir la pertinencia y validez de los enfoques teóricos que se utilizan en la investigación.

La socialización escolar y las Unidades Educativas del Milenio

Las Unidades Educativas del Milenio –en adelante UEM– son los centros educativos que el Estado ecuatoriano viene construyendo en las diferentes provincias del país y de forma particular en sectores que históricamente carecieron del servicio educativo. De acuerdo a la planificación estatal, se prevé que hasta el año 2015 el Ecuador cuente con 88 UEM. Actualmente se encuentran funcionando 22 UEM.

El objetivo central de las UEM es: "Brindar una educación de calidad y calidez, mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación en sus zonas de influencia y desarrollar un modelo educativo que responda a necesidades locales y nacionales" (Ministerio de Educación del Ecuador).

Como se menciona el modelo educativo apunta a responder las necesidades locales y nacionales, conjugando así elementos propios de las comunidades donde se asientan las UEM e implementando elementos y códigos culturales distintos a los de la localidad.

Uno de los elementos fundamentales que entra en juego bajo la lógica del nuevo modelo educativo es la moral como valor social y su función dentro del quehacer social. Moral y/o valores que también son transmitidos en el proceso de escolarización y que de acuerdo al nuevo modelo educativo establecido, apunta a una modernización y tecnologización del proceso educativo, descartando un modelo que perpetuaba las diferencias entre el sistema educativo urbano, con valores citadinos como la continuidad educativa y la moratoria laboral que apuntaban a la eficiencia escolar y profesional futura, y un sistema urbano-marginal y rural que recibía y transmitía valores de inmediatez educativa, acompañada de un nivel básico de conocimientos que aseguraba la pronta pero precaria inserción en el campo laboral. En conclusión, los valores transmitidos actualmente en el sistema educativo de las UEM apuntan a la constitución de un sujeto competitivo y con competencias escolares que le permitan socializar e interactuar con otros sujetos provenientes de otros contextos escolares.

Esta premisa de "homologación educativa" implementada en el caso ecuatoriano, para nada se distancia de los preceptos ya señalados por Durkheim a mediados del siglo anterior: que la escuela al impartir una "única moral" contribuiría a la cohesión social, esta preocupación durkheimiana de la cohesión social fue asumida por autores como Bernstein cuando se interrogaba por cuáles son los procedimientos, prácticas y juicios que la escuela pretende que el niño tenga (Bernstein, 1988: 38). En ese sentido y partiendo de la premisa que todo proceso se gesta con sujetos concretamente situados (Unda y Muñoz, 2011) podemos decir que el actual modelo educativo de las UEM corresponde a los valores que la misma sociedad ha producido y que a su vez los sujetos producen sobre esa sociedad, estos valores necesariamente se encuentran en la escuela y son los que se irradian a sus educandos.

Pero Bernstein intentó responder esta interrogante siguiendo la distinción de Parsons (1990) entre lo instrumental y lo expresivo, modelos conductuales distintos que la escuela transmite, pero que en la

práctica se interrelacionan de forma perfecta: a) el orden expresivo se ocupa de normas de orden social (conducta), de carácter y de modales y tiende a cohesionar la escuela en cuanto colectividad moral; b) el orden instrumental tiene que ver con el aprendizaje más formal y se ocupa de hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de habilidades específicas. En suma, los modelos conductuales que actualmente operan en las UEM reconfiguran las formas de cohesion social comunitaria, las cuales se encuentran instrumentalizadas y mediadas por la tecnología que forma parte sustantiva del aprendizaje formal de la población juvenil de las comunidades indígenas que asisten a las Unidades Educativas del Milenio.

Estos modelos conductuales toman forma y "vida" en todos los centros escolares, sobre todo cuando ponemos atención al currículo institucional, instrumento pedagógico que permite planificar con exactitud el modelo y forma de relaciones que deben tener (entre pares, entre pares-autoridades, profesores y padres de familia) y los "productos" (sujeto-estudiante) que producirá para la sociedad.

Otro de los principales aportes durkheimianos que contribuyó al entendimiento de la categoría "socialización escolar" radica en el hecho de situar al niño que se educa en "su" sociedad y plantear la educación como institución social, frente a las definiciones universalistas, idealistas y antihistóricas como las de Kant, Miller o Spencer, para quienes la educación habría de llevar a los individuos a su más alto punto de perfección posible apelando a una naturaleza innata que la educación ayudaría a desplegar (Parsons, 1990: 13). Asimismo, existieron postulados como los de Rousseau (1976), quien defendía que la única posibilidad de obtener resultados positivos en la educación era el retorno a la esencia natural del niño, es decir, "el niño natural" contraponiendo la idea del "ser social". En rigor y aunque no se encuentra enunciado e instaurado de forma precisa en el debate actual, la idea que sostiene un sector de la oposición a la creación de las UEM se relaciona con mantener al niño, al joven indígena distante de los valores que no son propios

de su comunidad, negando de esta manera la esencia del ser social que se articula y se vincula entre sí para crear y producir sociedad.

Pero retornando a Durkheim, De Paz Abril (2004) afirma: los postulados durkheimianos presentan cercanías con postulados marxistas, ya que ambos autores aseguran que "no es la conciencia, sino las relaciones sociales, la base del contenido real de la vida humana", resaltando la importancia que tienen las relaciones sociales a la hora de entender y explicar los procesos de socialización humana. Por ello, si bien es cierto que los valores comunitarios mutaron no podemos negar que toda transformación social es el resultado de los propios procesos de socialización, relación y vinculación que los sujetos emprendemos; en ese sentido, los cambios que operan y que se objetivizan a través de las prácticas son resultantes de las propias necesidades que los sujetos generan a partir de la socialización actual.

Es importante señalar que a lo largo de la historia de la humanidad siempre existió socialización, aunque no haya existido espacio formal de educación, es por ello que encontramos una variedad de conceptualizaciones que refieren a la socialización, así tenemos a autores como Parsons (1988: 197) quien concibe el proceso de socialización como la adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol mediante una forma particular de aprendizaje.

Desde una perspectiva más constructivista y sobre todo considerando estudios más provenientes de la fenomenología (Mead y Schutz), Berger (1989) conviene en que la socialización es el proceso a través del cual el niño y la niña aprenden a ser miembros activos de la sociedad, interiorizando el mundo social. En definitiva, el principio guía de Parsons y del constructivismo giran alrededor de los aprendizajes sociales que cada sujeto adquiere en sus intercambios con otros sujetos, y cómo estos aprendizajes otorgan y facultan un lugar y un espacio dentro de la esfera social en la cual uno actúa. Es así que las UEM, a través de su modelo educativo y de sus prácticas educativas, lo que prefiguran es modificar el

lugar que ocuparán los sujetos indígenas en el futuro espacio social, por supuesto, todo ello mediado desde el sistema educativo.

Por otro lado, hay autores quienes afirman que la escuela no es únicamente un simple vehículo para la transmisión y circulación de las ideas, es también y sobre todo un espacio de prácticas sociales (Fernández Enguita, 1990) que permiten poner en acto el origen socio-cultural de cada sujeto. Estas premisas basadas en la puesta en acto de lo que cada sujeto posee como "insumo adquirido" en su contexto primario de socialización (comunidad-familia-comunidad), se engarza directamente con la propuesta que todo sujeto posee un acumulado mayor o menor de "capitales cultural y social" (Bourdieu, 1996) que permiten tener rasgos de distinción a la hora de socializar con sus pares.

Entonces, habrá que decir también que el proceso de socialización se encuentra mediado por los "recursos"[3] que cada sujeto posee y que le facultará tener más o menos niveles de cohesión y articulación social. Es así que debemos considerar que la escuela por ser el segundo espacio social de socialización se encuentra íntimamente relacionada con el espacio familiar, espacio que, en varios momentos, puede contraponerse a los principios que imparte la escuela, sin embargo, la mayoría de las ocasiones actúa y funciona de forma paralela y en el caso de las comunidades indígenas este paralelismo se encuentra formado por tres elelmentos que difícilmente se desarticulan: comunidad-familia-escuela-comunidad, a saber, que la comunidad actúa como "red" familiar y al mismo tiempo la familia es el soporte de la comunidad y esta última actúa como socio de la escuela[4].

3 No nos referimos únicamente a los recursos económicos, incluimos los recursos culturales y de conocimientos que cada sujeto posee y que le permitirán mantener un diálogo con sus iguales y con todos aquellos con los que interactúa.

4 De hecho, en las características de las UEM se establece con claridad la pertinencia de trabajar con la comunidad como socios.

Pero la comunidad, familia y escuela no son los únicos agentes que socializan o median la socialización, por el contrario, en una sociedad en red (Castells, 2001) existen múltiples agentes que contribuyen al proceso de socialización de los sujetos, quizá el ejemplo más evidente es la televisión y las actuales redes sociales, agentes que cooperan en las novedosas formas de relacionarse en tiempos reales y en espacios diferentes.

Por ello, la escuela funciona como un agente de socialización dentro de una red de instituciones más amplias (Giroux, 1990), deviniendo el proceso educativo actual en una actividad "multideterminada" (Delval, 1993) que evidencia tensiones y produce niveles de tensión social como resultado de la multiplicidad de elementos y agentes que cooperan en la socialización de los sujetos.

Actuales tensiones escolares a considerar

En toda sociedad los niveles de conflictividad y tensiones han existido siempre, de hecho, el tan desprestigiado conflicto posee en sí mismo una importancia en la vida de los seres humanos, a tal punto, que nos permite desarrollar niveles de creatividad para responder a los conflictos que nos abrazan e incluso, por el conflicto generamos estrategias de cooperación y solidaridad.

La escuela, por ser un espacio privilegiado[5] de la socialización humana, no se escapa de estos niveles de tensión y de conflicto, es así que el niño que ingresa el primer día de clases a su escuela se enfrenta a choques o conflictos valóricos que van desde la simple atención personalizada que recibía en su comunidad y familia, a un trato impersonal categórico (Dreeben, 1990) en el cual la posibilidad de interactuar y "acomodarse" se mide a través del compartir un espacio con otros niños que también

5 La escuela, en los últimos cincuenta años, se ha convertido en el paso obligado para todo sujeto que pretende incorporarse en la rueda productiva y que necesariamente debe asumir y aprender facultades, modos y adquirir conocimientos que lo catapulten a un bienestar individual y colectivo.

demandan atención de forma impersonal pero continua, en suma, el compartir como valor se empieza a transmitir en los primeros pasos de la socialización escolar. Pero este compartir tiene un aditivo, ya que el compartir y ser parte de un grupo social ahora tiene formas ampliadas y sin status de preferencias, sobre todo porque en la escuela las relaciones responden a lógicas "extrabiológicas" (Dreeben, 1990: 33) que obligan al niño a sentirse, primero en un estado de indefensión como resultado del tránsito de una estructura comunitaria familiar basada en el afecto a una estructura competitiva, este cambio de estructuras puede causar ciertos niveles de temor en el niño,[6] lo que dificulta los procesos de adaptación escolar y complejizan los niveles de socialización.

El acceso cada vez más prematuro de los niños al sistema escolar ha generado otro conflicto dentro de la socialización infantil, a tal punto que la adquisición de valores que supuestamente debían transferir las familias ahora son responsabilidades de la escuela; a la par de todo esto, encontramos que la disolución del espacio familiar y del espacio escolar es más evidente (Cardús, 2000) y como consecuencia de ello el asumir normas y reglas quedan en la indefinición, provocando sujetos que cuestionan ¿quién tiene la razón?, ¿a quién obedezco?, el desenlace: los niños conocen la relatividad antes que normas determinadas (Cardús, 2000: 79).

El "eclipse de la familia"[7] (Savater, 1997) complejiza e incrementa el conflicto en la socialización infantil y la responsabilidad ineludible-

6 El tránsito de una estructura comunitaria a otra competitiva puede ser menos angustiosa para un niño que proviene de modelos familiares en los que también se practica la competencia como estrategia de sobrevivencia. Este no es el caso de las comunidades indígenas, porque el valor comunitario es coopertativo y no competitivo

7 Savater refiere como "eclipse familiar" a la crisis de autoridad que tienen los padres en los actuales momentos, esta realidad también existe en las comunidades indígenas y se complejiza aún más por la ausencia de padres que migraron a las ciudades en busca de espacios laborales.

mente rebota a la escuela, que no puede asumirlas en su totalidad por la relatividad antes mencionada en la que se desarrollan los niños.

Por otro lado, la ausencia de figuras de autoridad dentro del espacio familiar y la incapacidad total que presenta la escuela, para asumir la responsabilidad de guiar, formar y "moldear" la personalidad y comportamiento de los niños, se ve reflejada porque el accionar y prácticas actitudinales de los menores hoy es aprendido desde los medios de comunicación como la televisión e internet y sus diversos modelo de interacción[8], en definitiva, la acción educativa y la socialización se desarrollan, actualmente, en tres grandes espacios: la comunidad-familia, la escuela y las pantallas. Habrá que enfatizar que al interior de estos tres espacios se producen niveles de tensión y conflicto y que el conflicto y la tensión se proyectan a niveles interespaciales (comunidad-familia, escuela y pantallas).

La tecnología y la escuela

Parte central de la oferta educativa de las UEM es el componente tecnológico que se traduce en el acceso a internet por parte del grupo de estudiantes, profesores y miembros de la comunidad, también el equipamiento con el que cuentan los salones de clase, pizarras táctiles y laboratorios que facilitan el proceso educativo. Todos estos insumos contribuyen al aparecimeinto de una nueva forma de entender la realidad educativa, pero también desdibuja las formas de interacción cotianada comunitaria.

De hecho, las nuevas tecnologías de la comunicación han modificado las relaciones comunales (Llanos, 2013) y la socialización comunitaria, familiar y escolar de los sujetos jóvenes se encuentra mediada por los dispositivos tecnológicos (celulares, tablets, pcs, etc.) originando

8 Entendemos como "zonas de interacción" a las redes sociales (Facebook, Twitter) y espacios de juegos en línea que permiten mantener "relaciones sociales" en tiempo sincrónico y diacrónico.

una nueva forma de "socialización mediatizada" que configura nuevas identidades a partir del uso cotidiano de los dispositivos tecnológicos que permiten encubrir, transformar y crear nuevas realidades, varias de ellas distantes a su lugar de origen y residencia, pero que a partir de la "socialización mediatizada" y las relaciones que se gestan desde el uso de las tecnologías, permiten dibujar realidades anheladas y que son conocidas, ahora, a través de la mediatización tecnológica frecuente que tienen desde las UEM.

Las experiencias del CMT y del PSCHC desde la perspectiva de la socialización escolar

Estas instituciones desarrollan su propuesta educativa como entidades que forman parte de la Sociedad Jesuita (CMT, desde hace 52 años) y de la Sociedad Salesiana del Ecuador (PSCHC, desde hace 37 años). Son instituciones que focalizan sus objetivos y esfuerzos institucionales hacia la formación escolarizada y de capacitación (algunos programas del PSCHC) de niños, niñas y adolescentes que realizan actividades para contribuir a la generación de ingresos económicos familiares (CMT y NNA de la mayoría de programas del PSCHC) y para aportar parcialmente a su propia susbistencia (dos programas del PSCHC). Ambas instituciones tienen en común su vocación por el trabajo de apoyo formativo para niños, niñas y adolescentes que estudian y trabajan además, comparten un cúmulo de experiencias no solo propias de sus prácticas institucionales, sino en su relación con el Estado que, en el caso ecuatoriano, de forma similar a los países de la región y en calidad de signatario de acuerdos y convenciones internacionales impulsadas desde la OIT ha mantenido posiciones de intermitente ambigüedad frente al trabajo de estas dos instituciones como producto –sostenemos– de una comprensión superficial del extendido discurso de erradicación del trabajo infantil y de una cuestión que trasciende la definición de trabajo infantil propuesta por la OIT: la compleja relación entre niñez y trabajo.

Socialización escolar en el CMT[9]

La participación escolar

La participación de los niños en las aulas está determinada por su grado de colaboración en las actividades propuestas por los maestros. A los estudiantes que se destacan por su responsabilidad y sus capacidades de interacción y expresión, los profesores los recomiendan para participar en las acciones del Movimiento de Niñas, Niños y Adolecentes Trabajadores y Trabajadoras (MNATS) y del Consejo Metropolitano de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia (COMPINA). Estos dos espacios de participación ciudadana se encuentran bien diferenciados por los niños. En el siguiente testimonio se expresan las características y distinciones de estos dos espacios

> La diferencia entre los MNATS y el COMPINA es que en el COMPINA aprendemos todo lo relacionado con los derechos y en los MNATS solo hacemos cosas de los niños y niñas trabajadores.

Al conversar con los niños acerca de cómo conciben ellos la participación, se destacan dos testimonios que recogen y sintetizan las respuestas del grupo. El primero, relacionado con la expresión de ideas y pensamientos a través del diálogo:

> Participación es cuando una persona quiere expresar e intercambiar pensamientos con una persona que le está preguntando algo, para que esas personas puedan hacerse entender.

Y el segundo testimonio, directamente vinculado a un sentido más operativo, relaciona el concepto con el método mediante el cual se organiza la participación en el aula: "Participación es alzar la mano para hablar".

9 El presente acápite resume el texto de un trabajo más amplio que se encuentra desarrollado en la investigación "Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes del CMT" realizada por R. Unda, D. Llanos y L. Herrera. Se ha puesto énfasis en los testimonios de los actores.

En el mismo marco de la participación, los niños, niñas y adolescentes que colaboraron en el trabajo de campo, exponen las demandas que tienen como MNATS: "Es importante que nos escuchen para que nos den nuestros espacios para trabajar".

Indican que tienen metas y propósitos establecidos, sostienen que quieren colocar un apartado en la ley que les permita continuar con sus actividades laborales:

> Queremos hacer una ley para que nos dejen trabajar, para que no sigan diciendo que el trabajo es malo para nosotros, solo el trabajo explotado es malo para nosotros.

Adicionalmente, indican que en la ley no solo debe constar su espacio para trabajar, sino que se deben reconocer los otros derechos: "Queremos poner en la ley que nos dejen hablar, que respeten nuestros derechos, que nos den nuestro espacio para trabajar".

A pesar de mantener su lucha centrada en el derecho al trabajo y el mejoramiento de sus condiciones laborales; reconocen la formación y el estudio como una de sus prioridades: "El derecho más importante es estudiar".

En suma, la participación escolar para nada se divorcia de la participación ciudadana, la cual es asumida por los NNA como una oportunidad y posibilidad de continuar su proceso formativo. También, consideran que participar en diferentes espacios sociales les permite afianzar su ejercicio de comunicación, con el cual plantean sus demandas y exigencias en el espacio público.

Los niños y la vida en la escuela

El compartir en la escuela es una de las actividades preferidas por los niños, niñas y adolescentes, por supuesto, la mayoría de ellos mencionaron que les agrada los recreos, jugar y compartir con los amigos. Pero también varios de los NNA dijeron que les gusta asistir a las clases, más cuando trabajan en grupos o hacen dinámicas de trabajo colaborativo.

Por otro lado, los chicos y chicas del CMT de la sede "Gota de leche" mencionaron que prefieren participar en los eventos que se organizan durante los días festivos y en los minutos cívicos de los días lunes.

Las materias en las que se destacan son las relacionadas con números y cálculo, mientras que en las materias relacionadas con lenguaje tienen muchas dificultades: "En lenguaje me va bien, sólo que hay algunas cosas que no entiendo mucho…porque hay muchas cosas y yo me sé olvidar".

Algunas niñas mencionaron que les gusta aprender los valores que les enseñan en la escuela: "nos enseñan a ser responsables", contó una chica y añadió que la profesora dice:

> El cuaderno es como usted, es como su casa. Si lleva el cuaderno limpio, su casa ha de ser limpia, si usted lleva el cuaderno arrugado, su casa ha de estar patas arriba, por lo cual trata de llevar su cuaderno siempre limpio y ordenado.

En el marco de los valores, señalan que la escuela es un compromiso adquirido, si quieren seguir obteniendo los beneficios del programa que ofrece el CMT, deben estudiar y cumplir con las obligaciones que ello implica. En este sentido, deben reservar un tiempo específico, en casa, para estudiar:

> Yo estudio una hora diaria, porque cada semana nos toman un examen de unos libros que nos mandaron a comprar, esta semana fue La Telaraña de Carlota.

Otros adolescentes indican que estudian lo mínimo, lo que les piden los profesores y nada más, pues es complicado destinar un tiempo específico para estudiar fuera del CMT: "Yo estudio lo mínimo, lo que piden, lo que me mandan a estudiar", "Estudio 20 minutos diarios, en ese tiempo me grabo todo, para los exámenes… si estudio bastante".

La mayoría de chicos y chicas prefiere los talleres que las clases "normales"; muchos dijeron que los profesores de los talleres "como que saben más, porque eso han hecho toda su vida", y "son más diver-

tidas que las otras materias". También mencionaron que quisieran que haya más tiempo destinado a los talleres.

Asimismo, las chicas recomendaron incorporar talleres de arte, pintura, música. Indican que los talleres no deberían ser exclusivos para hombres o para mujeres, creen que deberían ser mixtos, el siguiente testimonio muestra un ejemplo con el taller de belleza:

> Los hombres también pueden seguir belleza, les enseñan a cortar el pelo. La Lorena dice que el novio sigue belleza, que trabaja en una peluquería, a la Lorena le conocí en el COMPINA.

Muchos de los NNA que se encuentran en el CMT señalan que les gustaría seguir estudiando para poderse desempeñar en áreas no técnicas: "Yo quisiera ser arqueóloga", "Yo quisiera ser doctor, quisiera ganarme una beca a Londres para ir a estudiar". Asimismo, anuncian que utilizarán sus ahorros para financiar el resto de sus estudios:

> Yo con el dinero voy a pagarme los estudios en un buen colegio". "Yo quiero ir al colegio Mejía… si hay mucha gente queriendo entrar, pero como ahora cogen por las notas, han de estar cogiendo solo promedios de 9 y 10.

La relación de los maestros con los padres de familia es por medio de reuniones, en las que se discuten los aspectos actitudinales y académicos de los NNA, una de las preocupaciones más recurrentes de los estudiantes son estas reuniones:

> Me preocupa que hoy tenía una prueba de matemáticas, no sé si ya estarán dando, es una nota y ahora dan las calificaciones a los padres.

Socialización escolar y trabajo

Al preguntar sobre sus ocupaciones y la incidencia de las mismas en su entorno escolar manifestaron que una de las motivaciones para continuar trabajando era aprender a concebir el trabajo como un valor, señalaron que el trabajo les permite "aprender responsabilidades", o "saber el valor del dinero, a no malgastar" o "a valorar el trabajo de

nuestros padres". Muchos indican que con el trabajo tienen cierto nivel de autonomía e independencia que las personas que no trabajan y solo estudian no disfrutan:

> El trabajar me ayuda a tener mi propio dinero, yo puedo gastar, ahorrar, lo que yo quiera, a veces si me toca ayudar en la casa, pero si me queda para mí.

Algunos de los NNA indican que trabajar y estudiar constituye demasiada responsabilid, sobre todo para los más pequeños. Indican que el trabajo, muchas veces, interfiere con su rendimiento escolar: "trabajar nos agota, es difícil ir luego a la escuela o salir de la escuela e ir a trabajar, se llega a la casa bien cansado".

En general, los recuerdos buenos que tienen del trabajo están relacionados con la venta exitosa de sus productos. Asimismo, los "días malos" en el trabajo los relacionan principalmente con la escasa venta. Algunos chicos y chicas han remitido al hecho de tener cierta libertad en el trabajo, como ir de un lado a otro, descansar cuando se quiera o comer las cosas que les gustan. En este sentido, la mayoría de los NNA dijeron sentirse mejor en el trabajo que en la escuela, justamente por la libertad del trabajo, a pesar de reconocer que la educación es más importante.

En cuanto a los problemas y riesgos de trabajo, en casi todos los grupos se reconoció la existencia de chicos vendedores que se apoderan de una zona en específico y que allí no les permiten trabajar a los desconocidos o a los más pequeños. De igual manera, los NNA mencionaron que hay clientes estafadores, quienes les confunden con los vueltos o les pagan menos del valor que los NNA pusieron a sus productos. Casi todos los NNA mencionaron que les molesta el smog que producen los vehículos.

Algunos chicos y chicas dijeron también que les molesta que las otras personas les critiquen o les digan que "se vayan a estudiar, que no tienen que trabajar". Algunos mencionaron que "las personas piensan que nuestros papás nos explotan o nos obligan a trabajar" y nos denuncian. Dicen que el trabajo no es para nosotros, que ya no debería ser así, que es muy forzoso y que corremos peligro".

Quienes trabajan o han trabajado en un taller o algún "lugar cerrado", mencionaron que algunas veces han sido maltratados por sus jefes, quienes les gritan o les acusan de robos no cometidos:

> La gente piensa que somos ladrones, pero no es así, somos niños trabajadores educados que nos podemos comportar bien. Piensan que somos como unos animalitos que en la mesa riegan todo y no es así.

Sobre los riesgos laborales algunos NNA mencionan que les da miedo que les atropelle un carro. Algunos han mencionado robos a sus productos:

> El trabajo no es peligroso, hemos salido siempre y no pasa nada. Aunque una vez pasé por eso y me robaron por la Alameda, en ese tiempo estaba vendiendo chicles… Ahí me puse a llorar porque recién salí a trabajar y como me robaron ya no gané nada. Me robó un adulto que me dijo cuánto cuesta un chicle, le dije $0,25 y me llevó a su casa, luego me hizo cambiar un billete en unas cabinas y luego desapareció, me robó toda la caja.

Casi todos afirman que no hay problemas con pandillas o de violencia mayor en las calles. En general no detectan peligros graves que les impida realizar sus actividades laborales:

> Quieren prohibir el trabajo porque dicen que en la calle hay mucho peligro, mucha violencia, pero eso es mentira, porque nosotros tenemos un trabajo y gracias a eso es que podemos estar en el centro, porque nuestros hermanos decidieron trabajar es que nosotros podemos estar aquí.

Algunas dimensiones de la socialización escolar en el PSCHC[10]

Es necesario señalar que una de las diferencias sustanciales entre la propuesta formativa del CMT y del PSCHC radica en que el primer

10 El presente acápite es una versión resumida de varios capítulos de la investigación "Análisis sociohistórico del PSCHC" realizada por R. Unda y D. Llanos. Se ha puesto énfasis en los testimonios de los actores.

programa exige, como requisito obligatorio para el ingreso a la institución, que los niños vivan con su familia, aspecto que no necesariamente se exige en el PSCHC, pues algunos de sus programas dedican su atención a niños/as y jóvenes que se encuentran en distintos umbrales de callejización, aunque, por un lado, este fenómeno se ha reducido notablemente en ciudades como Quito y Guayaquil y, por otro, las periódicas reflexiones de quienes conforman el PSCHC sobre su experiencia ha determinado que, progresivamente, decidan acompañar el proceso formativo de niños/as y adolescentes que estudian y aportan a la economía familiar a través de diversas actividades (betuneros, venta de caramelos, ayuda en la venta de productos en los mercados, ayudantes en talleres de mecánica, carpintería).

Sobre la base de esta diferencia relevante y con la intención deliberada de contrastar y complementar las modalidades específicas de socialización entre las experiencias estudiadas (CMT y PSCHC), se presenta una síntesis de dos de las dimensiones que ayudan a comprender el carácter particular de la socialización de niños/as y jóvenes del PSCHC.

Institucionalidad y socialización escolar

A partir del segundo lustro de los años setenta, la inobjetable presencia de niños que habían llegado a Quito desde distintas provincias del país y que deambulaban por las calles procurándose su sustento y, eventualmente, el de su familia, fue cada vez más notorio y movilizó sensibilidades, acciones y compromisos de distintas personas que formaban parte de la Sociedad Salesiana del Ecuador. Uno de los referentes originarios de la voluntad de atención a estos grupos de niños fue El Galpón (1978), ubicado en las instalaciones del entonces Instituto Superior Salesiano.

Uno de los factores que determina la decisión institucional de la Sociedad Salesiana de trabajar la problemática de "chicos de la calle" tiene que ver con la trayectoria de la obra inspectorial salesiana que, en el caso ecuatoriano, ha estado vinculada predominantemente a dinámicas de apoyo a sectores populares y a varias nacionalidades indígenas.

Dicha relación, expresada en la acción educativa, puede rastrearse en los orígenes mismos de la presencia salesiana en el Ecuador, a través de la acción pastoral evangelizadora.

> Lo salesianos en el Ecuador nacimos con una fuerte vocación misionera que tiene sus primeras experiencias en la amazonía sur del país y que en los (años) setenta nos sirve para identificarnos y trabajar problemas álgidos como el de los chicos de la calle (entrevista P. Marcelo Farfán, Inspector Sociedad Salesiana del Ecuador).

Pero quizás lo que más llama la atención es que si bien las referencias a la preventividad y al sistema preventivo se presentan en algunos testimonios, éstas son escasas. Lo que con más recurrencia aparece es el tema de la ciudadanía y el protagonismo de los "chicos de la calle":

> Nosotros estamos preparados para la atención directa con los chicos y más allá de meternos en ideología, creemos que la atención está ahí, el desafío está ahí en la calle y está con los chicos. Pero, si creemos necesario la incidencia de construcción de políticas públicas o la incidencia de cambios en modelos de atención de estos chicos.
> Si creemos que con las escuelas de ciudadanía estamos ejerciendo cierta presión, creemos que las familias son quienes deben exigir sus propios derechos. Nosotros acompañamos los procesos y en eso estamos.
> Creo que en está línea nos ha venido acompañando muchísimo la Secretaría de Participación Ciudadana, nos ha dado una manita en el tema de participación y construcción de tejidos sociales (entrevista a Benjamín Pinto, educador PSCHC).

Cabría suponer que en la medida en que un dispositivo conceptual, metodológico y operativo se vuelve estable y sin posibilidades de modificación, éste va adoptando distintas morfologías que se expresan en contenidos que la propia sociedad coloca y posiciona. En efecto, el discurso del sistema preventivo, además de su inherente halo de sospecha y ambigüedad desde el punto de vista del sujeto joven y subalternizado, muestra señales de que se dota de contenidos más cercanos a la realidad vivida por los sujetos, entre ellos el de ciudadanía, derechos y protagonismo:

> La población que se atendía hace 20 años no es la misma que se atiende ahora, la estrategia es acompañar a los niños que están, que trabajan en la calle, desde sus familias, desde la calle, desde la preventividad, nuestros lineamientos básicos van hacia la prevención y la participación (entrevista a Edith Jaramillo, coordinadora Acción Guambras)
> Hemos hecho otro paso grande para nosotros, el que mediante la búsqueda de la promoción…no solamente el que se quede en la organización y participación de los chicos sino que ellos sean protagonista, sino que ahora estamos fortaleciendo todos esos procesos a través de un programa fuerte que lo denominamos escuela de ciudadanía, que es el aprender los derechos, el organizarnos con esos derechos, el participar con esos derechos y eso provoque en los niños en las familias procesos donde no solamente si es que está el proyecto salesiano, él pueda defender sus derechos o pueda decir que es lo que piensa, sino que él se vaya articulando y se convierta en un actor mismo de su futuro, entonces por ese lado no hemos dejado, hemos apostado con fuerza a seguir haciendo (entrevista a Wladimir Galárraga, Coordinador PSCHC Zona Norte).

Los cuatro ejes discursivos fuertes y orientadores de acción que aparecen recurrentemente en los testimonios de los educadores, luego de escuetos enunciados acerca de la preventividad: son ciudadanía, participación, derechos y protagonismo. Así, el PSCHC experimenta desde hace poco más de una década la influencia de discursos que, consideramos, expanden y actualizan los principios y contenidos en el sistema preventivo. El discurso institucional, en suma, configura cuerpos y mentalidades, a la vez que reproduce, de manera particular, los discursos dominantes del contexto y del ámbito en el que se inscribe.

Educadores y socialización escolar en el PSCHC

Definido como actor del proceso educativo o como elemento clave de la mediación pedagógica, la figura del educador en "regímenes especiales" y, más exactamente, del educador de calle que debe desarrollar también procesos en el aula de una institución, ha sido poco estudiada.

No obstante, es innegable la importancia decisiva que comporta su accionar y su autoridad, en tanto educador en relación con sus educandos.

> Nos ha costado muchísimo trabajar con educadores jóvenes, porque están acostumbrados a que salen de la universidad y lo primero que quieren es un escritorio y una computadora y no es así el trabajo con los niños. El trabajo con los niños trabajadores y niños de la calle no es en un escritorio, está afuera, está en la atención y acompañamiento con ellos en la calle, en su escuela, en la recreación, entonces sí es un poco complicado.
> Creemos que los educadores que tenemos un poquito más de experiencia, tenemos que apropiarnos de eso. Creemos que los educadores nuevos aprenden mucho de los educadores antiguos o más viejitos, pero también se dan casos en que los educadores viejitos son mañosos, pero la gran mayoría de estos tienen ese compromiso y se entregan.
> Para nosotros es importante que todos los educadores salgan a la calle a hacer seguimiento, creemos que la oficina sí es un paso para hacer el informe y eso, pero que la prioridad está afuera, en el acompañamiento con ellos en la recreación, en la familia, en la escuela, en sus propias comunidades. Entonces, creo que hay que cambiar algunas cosas. Y creo que los educadores debemos seguir estudiando, debemos seguir capacitándonos para aprender. Creo que nunca acabamos de aprender y hacia allá vamos (Entrevista Benjamín Pinto, educador PSCHC, coordinador).

Un testimonio como el expuesto pone en evidencia las aristas de complejidad que comporta el ser "educador de calle" por razones obvias: el sujeto, los ámbitos y las problemáticas que convergen en la interacción educativa, espacio donde, finalmente, se juega el éxito del proceso formativo del PSCHC. Un asunto destacable, en similar dirección, es el referido a la conciencia declarada acerca de la necesidad de una permanente preparación y formación:

> Yo creo que el proyecto ha logrado desarrollar un perfil de educador que es muy diferente del profesor, del docente, es un perfil de educador que ha ido naciendo de esta experiencia y que ha ido aprendiendo a hacerse educador en el contacto y la relación con los chicos de la calle,

sin embargo veo que al educador le faltan elementos mas teóricos para poder comprender lo que está haciendo, es muy buena la relación con el chico pero faltan comprensiones mas teóricas para que eso se profundice, tenemos dificultades en esos niveles profesionales con los educadores aunque haya mucho compromiso, eso sí no hay dificultad, yo creo que eso que ha ido surgiendo eso que llaman educador de la calle, creo que es un resultado del proyecto, se gestó finalmente un perfil nuevo, es un aporte a una pedagogía pero que está por hacerse, tendría que descubrirlo, sistematizar y ver eso (entrevista P. Marcelo Farfán).

A manera de conclusión

Como se ha expresado a lo largo del escrito, la escuela como institución social se encarga de transmitir valores, éticas y prácticas que la sociedad las reconoce como valor social. Por ello y apartir del ingreso de las UEM en zonas urbano-marginales y rurales los valores locales donde se encuentras la UEM se modificaron, más aún en sectores rurales donde el predominio de la población es indígena. Los cambios producidos desde la escuela son cambios que afectan en el componente cultural de toda sociedad, por ello la mutación se evidencia en sectores con prácticas distintas a las que se transmiten en las escuelas. Empero, los cambios que se operan en gran medida son los que las propias comunidades exigen, por ello y si bien, desde una óptica conservadora, podemos decir que las comunidades indígenas han dejado de ser lo que eran en cierto modo, también podemos afirmar que ahora son lo que esperan ser o lo que quieren ser.

La socialización de los niños indígenas se encuentra fuertemente influenciada por las tecnologías de la comunicación, lo que genera un cambio en las narrativas y en el lenguaje infantil, provocando un distanciamiento intergeneracional al interior de las comunidades y de las familias. La socialización mediatizada no es atributo de los adultos y jóvenes de las comunidades: por el contrario, la precocidad en el uso y manejo de dispostivos tecnológicos, sobre todo en el espacio escolar, ha contribuido a que las formas comunicativas comunitarias cada vez sean más próximas a las formas comunicativas de las urbes, es decir, la socia-

lización de los niños indígenas era privilegiada por el compartir con su madre las actividades y el trabajo de la tierra. Ahora encontramos a los niños jugando con sus equipos móviles, tablets o laptops mientras los adultos trabajan en la minga[11], asisten a las asambleas o emigran. Este tipo de actividades se repiten durante los recesos y en horas de clase.

La creciente urbanización de la sociedad pone en tensión y en crisis las cerradas oposiciones conceptuales clásicas entre sociedad societal y sociedad comunal, desde la doble perspectiva –en realidad complementaria– de las transformaciones estructurales y de la agencia de individuos y agregaciones sociales. Las características de lo societal se reconfiguran por las interacciones que se producen entre las prácticas de la vida urbana de habitantes de la ciudad y las estrategias de reproducción socioeconómica urbana de indígenas inmigrantes, por ejemplo. En realidad, los cruces y tensiones presentan múltiples variantes que, de modo esquemático, producen escenarios de "rurbanización": prácticas rurales y urbanas que coexisten bajo modalidades de hibrización, sincretismos, negaciones y abigarramientos.

Los niñas/as y adolescentes que crecen en el actual contexto de cambios y transformaciones constituyen un "producto nuevo" que expresa, de modo diverso y diferenciado, los aludidos procesos de rurbanización. En ello convergen tradiciones de ciudadanización que provienen de fuentes liberales, republicanas y comunitaristas, puesto que los ejes discursivos de los cambios y transformaciones experimentados durante los últimos ocho años en el país, se alimentan de nociones y categorías características de tales concepciones.

Referencias bibliográficas

Álvaro, D.
2010 *Los conceptos de sociedad y comunidad en Ferdinand Toonies*. Buenos Aires: CONYCET.

11 Trabajo cooperativo y comunitario que beneficia a todos quienes habitan un sector.

Berger, L. P.
1989 *Invitación a la sociología*. Barcelona: Herder.
Bernstein, B.
1988 *Clases, códigos y control. Hacia una teoríade las transmisiones educativas*. Madrid: Akal y Editorial Universitaria.
Bourdieu, P. y Passeron, J. C.
1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontmara.
Cardús, S.
2000 *El desconcierto de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
Castells, M.
2001 *La era de la información*, vol. 1. Madrid: Alianza.
Delval, J.
1993 *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
De Paz Abril, D.
2004 *Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.
Dreeben, R.
1990 "La contribución de la enseñanza ala aprendizaje de las normas. Independencia, logro, universalismo y especificidad". En: *Educación y Sociedad*, nº 9.
Durkheim, E.
1990 *Educación y sociología*. Barcelona: s. e.
Fernández Enguita, M.
1990 *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
Giroux, H.
1990 *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
Hammersley, M. y Atkinson, P.
1994 *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
Llanos Erazo, D.
2013 "Asimetrías y aproximaciones a la problemática educativa de jóvenes indígenas de la Sierra Central ecuatoriana". En: *Ánfora*, 20(34).
Marcus, G.
1995 "Ethnography in/of The Word System: The emergence of Multi- Sited Ethnography". En: *Annual Review of Anthropology*, vol. 24.
Mauss, M.
1999 *Sociología y antropología*. Barcelona: Península.

Mead, G. H.
1973 *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
Not, L.
1993 *Las pedagogías del conocimiento*. México: Siglo XXI.
Parsons, T.
1990 "El aula como sistema social. Alguna de sus funciones en la sociedad americana". En: *Educación y Sociedad*, nº 6.
1988 *El sistema social*. Madrid, Alianza.
Rousseau, J. J.
1976 *Emilio o la educación*. Argentina: Paidós.
Sánchez, J.
2009 *Qué significa ser indígena para el indígena*. Quito: Abya-Yala.
Savater, F.
1997 *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
Schutz, A.
2002 *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Paidós.
Toonies, F.
1947 *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
Unda, R. y Llanos, D.
2014 "Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones rurbanas". En: Llobet, V., *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
2012 "Análisis sociohistórico del Proyecto Salesiano Chicos de la Calle (1977-2012)". En: *Cien años de presencia salesiana en Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
Unda, R. *et al.*
2014 "Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes del Centro del Muchacho Trabajador, CMT". En: *Quito: ámbitos de familia, escuela y trabajo*. Quito: Abya-Yala.

Autores

Sara Victoria Alvarado: Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad Católica de Sao Paulo – Colegio de la Frontera de México –Universidad de Manizales– Clacso. Doctora en Educación, Nova University-Cinde. Magistra en Educación y Desarrollo Social, Cinde-Universidad Pedagógica Nacional. Psicóloga, Universidad Javeriana. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Directora del Grupo de Investigación "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", categoría A de Colciencias. Secretaria Técnica del Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinadora de la Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud. Coordinadora internacional Grupos de Trabajo Clacso.

Andrea Bonvillani: Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora, investigadora y coordinadora académica de la Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial (UNC). Miembro del Grupo Internacional de trabajo "Juventudes, Infancias: Instituciones Sociales, Políticas y Culturas en América Latina" (CLACSO). abonvillani@gmail.com

Patricia Botero: Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Facultad de Ciencias sociales y humanas, Universidad de Manizales. Participa como académica y activista en los colectivos Minga del Pensamiento, Creapaz y Campaña hacia Otro PaZífico posible PCN-Gaidepac. jantosib@gmail.com

Cecilia Carrión: Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de Música en nivel inicial, primario y secundario. Se desempeña profesionalmente en el área de la Psicología Educacional y en el área de la Psicología Clínica. cecilia.carrion17@gmail.com

Sofía Dafunchio: Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Becaria CONICET tipo II y miembro del equipo de Investigación del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CEPEC).

María Verónica Di Caudo: Profesora-investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), Ecuador, Sede Quito. Profesora de Nivel Inicial. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Planeamiento y Gestión de Educación a Distancia por la Universidad Católica de Brasilia. Máster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Doctoranda en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. mdicaudo@ups.edu.ec; verodicaudo@hotmail.com

Denise Fridman: Socióloga por la UBA, Especialista en Problemáticas Infanto Juveniles y está finalizando su tesis sobre la implementación de los sistemas de convivencia escolar en la ciudad de Buenos Aires en la Maestría en Problemáticas Sociales Infanto Juveniles (Facultad de Derecho, UBA). Actualmente se desempeña como Directora de Programas y Proyectos de Investigación (UNIPE). También es docente investigadora ordinaria de UNIPE. Es miembro del Observatorio sobre Adolescentes y Jóvenes (IIGG-FSOC, UBA) y del GT "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales" de CLACSO. Sus publicaciones más recientes son *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar* (Clacso, 2013), "Eje Políticas Públicas" (*Estudios sobre juventudes en Argentina II*, 2012); "Argumentos de peso para oponerse a la baja de la edad de imputabilidad penal. Breve reporte sobre el funcionamiento judicial en la Ciudad de Buenos Aires" (*Estado e infancia: más derechos, menos castigo. Por un régimen penal de niños sin bajar la edad de punibilidad*, 2011); y "La mala educación" (*Revista Tema Uno*, UNIPE, 2011). dlfridman@gmail.com

Silvia Grinberg: Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (Flacso), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Investigadora de CONICET y profesora regular en la UNSAM-EHU en Sociología de la Educación y Pedagogía, donde también dirige el Centro de Estudios en Pe-

dagogías Contemporáneas y de la UNPA-UACO en Pedagogía, donde coordina el área socio-pedagógica.

Nadia Hakim Fernández: Licenciada y Máster en Investigación Sociológica Aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona, ha participado en investigaciones socio-antropológicas desde 2005 con jóvenes tanto en Barcelona y sus alrededores como a nivel europeo, en espacios públicos, en espacios de educación formal y en general con jóvenes con historias migratorias. Se encuentra actualmente escribiendo su tesis doctoral en el Instituto Interdisciplinario de Internet (IN3) adscrito a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), en la que analiza la relación entre procesos de estigmatización y desigualdades estructurales desde la perspectiva de la vida cotidiana. nhakim@uoc.edu

Claudia Jacinto: es Doctora en Sociología-Estudios de América Latina, de la Universidad París III, Francia. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Coordinadora del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Temas de especialización: educación secundaria y formación para el trabajo; políticas de formación profesional y empleo; juventud, educación y trabajo. claudiajacinto01@gmail.com

Marcos Luna: Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Doctorando en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Integrante del Programa de Investigación "Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades", Centro de Estudios Avanzados (UNC). Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). marcosjl85@gmail.com

Daniel Llanos Erazo: Licenciado en Pedagogía. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Estudios en Sociología, Universidad Central del Ecuador. Magister en Política Social de la Infancia y Adolescencia, UPS Ecuador. Dr (c) en Ciencias Sociales, mención Sociología, Universidad Nacional del Cuyo (Argentina). Director del Posgrado "Culturas Juveniles y Escuela". Investigador del Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, CINAJ, UPS Ecuador. Miembro del GT "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales", CLACSO. Autor y co-autor de varios artículos difundidos en publicaciones especializadas a nivel latinoamericano. danielgllanose@gmail.com

Julián Loaiza: Licenciado en Educación física, Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza Cinde, Universidad de Manizales. Actualmente estudia el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y Docente investigador de posgrados en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde - Universidad de Manizales. Sus intereses se han centrado en la investigación sobre los procesos educativos, en una mirada desde la socialización y la subjetividad política en torno a la construcción de paz, democracia y ciudadanía infantil y juvenil. Actualmente participa en el programa de investigaciones "Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación mediante procesos de formación ciudadana". jloaiza@cinde.org.co

Mercedes Machado: Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLU). Becaria CONICET tipo I y miembro del equipo de Investigación del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CEPEC).

Liliana Mayer: Socióloga. Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET). Investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora asociada del Centro de Investigaciones sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, CINAJ, Universidad Salesiana de Ecuador. Profesora Asociada de la Universidad de Belgrano, de la Universidad de Montrer, Michoacán, y visitante de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Investigadora del GT "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales" CLACSO. Autora del libro *Hijos de la Democracia, ¿cómo viven y piensan los jóvenes?* (Paidos) y de *La escuela ante la conflictividad: un análisis de la estrategias de sus agentes para prevenirla y minimizarla* (Trilce, en prensa). lzmayer@gmail.com

Verónica Millenaar: es Magíster en Ciencias Sociales (UNGS-IDES) y candidata al Doctorado (UBA). Es investigadora adscripta en el Programa de Estudios sobre Juventud Educación y Trabajo (PREJET-IDES). Sus áreas de interés: inserción laboral de jóvenes, formación profesional, género, trayectorias. veronicamillenaar@argentina.com

Pedro Núñez: Licenciado en Ciencia Política por la UBA, Magíster en Estudios y Políticas de Juventud (Universidad de Lleida, España) y Doctor en Ciencias Sociales (UNGS/IDES). Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con sede en el Área Educación de la FLACSO, Argentina, e integra equipos de investigación en la UNIPE y en el EPOJU del Instituto Gino Germani de la UBA. Se desempaña como docente de grado en la Universidad de Buenos Aires y de Posgrado en el Programa UNGS/IDES. Integra la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina y del GT "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales" de CLACSO. Publicó distintos artículos en revistas especializadas. Es co-autor, junto a Inés Dussel y Andrea Brito, del libro *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (Santillana, 2007) y autor del libro *La política en la escuela* (La Crujía, 2013), de publicación reciente. pnunez@flacso.org.ar

María Camila Ospina-Alvarado: Candidata a Doctora en Ciencias Sociales por Taos-Tilburg University. Magíster en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico Javeriano). Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Directora Línea de Investigación "Construcción de paz en ambientes educativos para la ciudadanía y la convivencia". Directora de la investigación "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas", del grupo de investigación "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", clasificado en categoría A en Colciencias y adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. mospina@cinde.org.co

Héctor Fabio Ospina: Licenciado en Filosofía y letras de la Universidad Javeriana Bogotá, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de Nova University-Cinde, Doctor en Educación de Nova University- Cinde, Curso de Posdoctorado de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Actualmente es profesor Emérito-Investigador del programa del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Cinde-Universidad de Manizales, investigador del proyecto de investigación "Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia" y "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde

la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas". Director del grupo de investigación Educación y Pedagogía. Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. proyectoumanizales@cinde.org.co

Camilo Andrés Ramírez López: Licenciado en Educación física, Magíster en Educación. Actualmente estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente investigador de posgrados del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde y la Universidad de Manizales.Actualmente se desempeña como miembro del grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, y como co-coordinador del grupo de trabajo (GT) de Clacso; escenarios desde los cuales adelanta diferentes procesos investigativos en torno a la acción colectiva, movilizaciones sociales y participación política de jóvenes desde sus experiencias de Educación Popular y participación alternativa. La perspectiva epistemológica en la que se inscriben sus diferentes desarrollos se articula desde los procesos de acción-transformación y la perspectiva comprensiva de los imaginarios sociales. caramirez@cinde.org.co

María Cristina Sánchez León: Filósofa. Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia. Actualmente se encuentra haciendo estudios de Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud en CINDE y Universidad de Manizales (Caldas). Es Investigadora del grupo de Investigación Jóvenes Culturas y Poderes, clasificado en A, por COLCIENCIAS y del grupo Filosofía, Cultura y Globalización, clasificado en A. mariasanleon@gmail.com

René Unda Lara: Licenciado en Sociología y Ciencias Políticas. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Magíster en Educomunicación. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Candidato doctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE-U. de Manizales, Colombia. Director del Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, CINAJ, UPS Ecuador. Investigador del GT "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales, CLACSO" y del Grupo de Investigación Jóvenes Culturas y Poderes, clasificado en A, por COLCIENCIAS (Colombia). Miembro de la Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación de Infancia y Juventud. Es autor y co-autor de varios libros y de artículos que se han publicado en revistas especializadas. Ha sido profesor invitado de varias universidades latinoamericanas y europeas. reneunda78@gmail.com